

Ressourcenförderung in der stationären Jugendhilfe

Eine qualitative Untersuchung zur Umsetzung systemischer Konzepte

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil)

der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Iris Winkelmann, geb. am 19.06.1973 in Hildesheim

Rostock, 28.02.2010

urn:nbn:de:gbv:28-diss2010-0200-6

Gutachter:

Prof. Dr. Wolfgang Nieke, Universität Rostock

Prof. Dr. Helga Joswig, Universität Rostock

Prof. Dr. Christina Kraus, Universität Göttingen

Verteidigung am 15. Oktober 2010 in Rostock

**Meinen Eltern,
in tiefer Dankbarkeit für das,
was sie mir mit auf den Weg gegeben haben.**

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	1
1. Einleitung	4
2. Theoretische Modelle zur Ressourcenförderung	11
2.1 Systemische Theorie	16
2.1.1 Systemisches Denken	16
2.1.2 Reflexionen über Sprache	19
2.1.3 Beziehung in der systemischen Beratung	23
2.1.4 Lösungsorientierung in der Pädagogik	25
2.1.5 Familienarbeit als „ethnologische Feldforschung“	28
2.1.6 Systemische Organisationsentwicklung	32
2.2 Das Salutogenese-Konzept	35
2.2.1 Das Kohärenzgefühl	35
2.2.1.1 Die Balance von generalisierten Widerstandsressourcen und Stressoren	40
2.2.2 Resilienz	42
2.3 Ressourcenförderung im Jugendalter	47
2.3.1 Anforderungen und Ressourcen des Jugendalters	47
2.3.2 Möglichkeiten der Ressourcenförderung	54
2.3.3 Anforderungen an die stationäre Jugendhilfe	56
2.3.3.1 Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen	58
2.3.3.1 Anforderungen an die Leitung	62

II

3.	Die stationäre Jugendhilfe	64
3.1	Stationäre Jugendhilfe	64
3.2	Entwicklungen in der stationären Jugendhilfe	67
3.2.1	Historische Entwicklung	67
3.2.2	Zentrale Begriffe	69
3.3	Forschungsarbeiten zur stationären Jugendhilfe	73
3.3.1	Vergleichende Zusammenfassung	96
3.3.1.1	Kontinuität von Beziehungen zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	98
3.3.1.2	Kontinuierliche systematische Elternarbeit	99
3.3.1.3	Ressourcenförderung/Beziehung zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten herstellen	99
3.3.1.4	Qualifikation und „Zufriedenheit“ der Betreuer/innen	100
3.3.2	Fazit – Implikationen für die eigene Studie	101
4.	Die empirische Untersuchung	104
4.1	Hypothesen und Fragen für die empirische Untersuchung	105
4.2	Methodisches Vorgehen	108
4.2.1	Grounded Theory	110
4.2.2	Stichprobe	114
4.2.2.1	Auswahl der Einrichtungen	114
4.2.2.2	Auswahl der Fachkräfte	118
4.2.2.3	Auswahl der Jugendlichen	119
4.2.3	Durchführung der Untersuchung	121
4.2.3.1	Durchführung der Beobachtungen	124
4.2.3.2	Durchführung der Interviews	125
4.2.4	Datenaufbereitung und Transkription	130
4.2.5	Auswertung der Daten	132
4.2.5.1	Auswertung der Beobachtungen	132
4.2.5.2	Auswertung der Interviews	136

III

5.	Ergebnisse	140
5.1	Welchen Sinn konstruieren Jugendliche und Betreuer aus der stationären Unterbringung?	140
5.1.1	Wie nutzen die Jugendlichen die stationäre Unterbringung?	140
5.1.1.1	Selbstständigkeit als Ressource	141
5.1.1.2	Gruppe als Ressource	142
5.1.1.3	Betreuer als Ressource	145
5.1.1.4	Pflege des Netzwerkes	151
5.1.2	Wie fördern die Betreuer die Ressourcen der Jugendlichen?	153
5.1.2.1	Auswertung der Interviewfrage: „Wie nutzen oder fördern Sie die Ressourcen der Jugendlichen, die hier betreut werden?“	153
5.1.2.2	Auswertung der Beobachtungen unter dem Fokus: wie fördern die Betreuer die Ressourcen der Jugendlichen?	159
5.1.3	Kernkategorie: Die stationäre Unterbringung als Ressource	165
5.2	Wie wird die „Ressource Eltern“ genutzt bzw. gefördert?	168
5.2.1	Wie beschreiben die Jugendlichen den Kontakt zu ihren Eltern/Familien?	168
5.2.2	Welche Haltungen gegenüber den Eltern / Familien äußern die Betreuer?	170
5.2.3	Wie beschreiben die Einrichtungsleiter/innen die Elternarbeit?	176
5.2.4	Zusammenfassung	177
5.3	Welche strukturellen Rahmenbedingungen sind für die Ressourcenförderung hilfreich?	179
5.3.1	Umsetzung des systemischen Konzepts	179
5.3.2	Was leistet die Einrichtungsleitung, um die Betreuer zu fördern?	181
5.3.3	Kernkategorie: Qualifikation	189
5.3.4	Wodurch fühlen die Betreuer sich außerdem unterstützt?	190

IV

6.	Diskussion der Ergebnisse	194
6.1	Welchen Sinn konstruieren die interviewten Jugendlichen aus der stationären Unterbringung?	194
6.1.1	Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben	194
6.1.2	Den Jugendlichen stehen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung	196
6.1.3	Die Wohngruppe als „Zuhause“	199
6.2	Wird die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie gefördert?	201
6.3	Welchen Sinn konstruieren die Betreuer aus der stationären Unterbringung?	205
6.4	Wird die Handlungskompetenz der in der stationären Jugendhilfe untergebrachten Jugendlichen gestärkt?	207
6.5	Möglichkeiten der Prävention und Gesundheitsförderung	209
6.6	Welche institutionellen Rahmenbedingungen ermöglichen Ressourcenförderung?	211
6.7	Methodenkritik	214
7.	Fazit und Ausblick	218
	Literaturverzeichnis	224
	Anhang	248

Vorwort

Diese Arbeit entstand aus dem Bedürfnis, meine Erfahrungen in der stationären Jugendhilfe mit dem, was ich in der Weiterbildung in systemischer Therapie und Beratung gelernt habe, zu verknüpfen.

Das systemische Denken hat von Beginn meiner Tätigkeit in der Jugendhilfe meine pädagogische Arbeit bereichert. Besonders in den ersten Jahren meiner Arbeit, in denen ich in einer Wohngruppe gearbeitet habe, half es, den divergierenden Anforderungen dieser Arbeit, die zwischen dem Einlassen auf die Arbeit mit den Jugendlichen und der professioneller Distanz bestehen, gerecht zu werden.

Die Suche nach einer theoretischen Begründung des systemisch geprägten „pädagogischen Alltags“ scheiterte weitgehend. Obwohl die systemische Theorie inzwischen in der stationären Jugendhilfe Einzug gehalten hat, bezieht sich die vorhandene Literatur vorwiegend auf die Einbeziehung der Eltern in therapeutischen Settings beziehungsweise in der sozialpädagogischen Familienhilfe. Was das systemische Denken für den pädagogischen Alltag in der Arbeit mit stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen bedeutet, ist bisher ein gering beachteter Bereich. Dies mag daran liegen, dass bisher wenige Pädagoginnen und Pädagogen mit systemischer Weiterbildung im Gruppendienst arbeiten – sie sind entweder im ambulanten Bereich oder im übergreifenden Dienst tätig und dann z.B. für die Elternarbeit in therapeutischen Settings verantwortlich.

Die Idee zu der hier vorliegenden Arbeit entstammt der Erfahrung, dass eine systemische Haltung im pädagogischen Alltag in der stationären Jugendhilfe Entwicklungsmöglichkeiten für die betreuten Kinder und Jugendlichen und deren Familien freisetzt.

Viele Menschen haben mich auf dem Weg der Entstehung dieser Arbeit begleitet. Ich bin auf großes Verständnis getroffen, sowohl bei meinen Kolleginnen und Kollegen (vor allem Bianca Quast und Riko Nienstedt), die immer bereit waren, meine Ausfallzeiten auszugleichen, als auch bei Freundinnen und Freunden sowie in meiner Familie.

Mein Arbeitgeber, der Jugendhof Estetal e.V., hat mir die für diese Arbeit notwendigen Freiräume zugestanden.

Den Korrekturleserinnen/lesern, Astrid Grosse-Mönch, Helmut Jaeger und meiner Schwester, Petra von Neumann, danke ich für die in meine Arbeit investierte Zeit.

Besonders hervorheben möchte ich die kontinuierliche Unterstützung der verschiedenen Schritte dieser Arbeit durch Andreas Oltersdorf, der immer bereit war, sich mit den anstehenden Themen auseinanderzusetzen - besonders mit der Grounded Theory, um bei der Auswertung und Kategorisierung mitdenken zu können. Die gesamte Arbeit hat er mit kritischen Nachfragen und konstruktiven Ideen geduldig und kreativ begleitet.

Prof. Dr. Christina Krause, die die Arbeit vom ersten Tag an wohlwollend und kritisch begleitet hat, gilt mein besonderer Dank. Sie hat immer den richtigen Ton getroffen, um mich in kritischen Zeiten zum Durchhalten zu ermutigen und in konstruktiven Zeiten zur Verbesserung der Arbeit zu motivieren. Sie hat die Verwirklichung dieser Arbeit möglich gemacht, ohne dabei eigene Interessen zu verfolgen, sondern immer aus der Motivation heraus, mir hilfreich und unterstützend zur Seite zu stehen in dem, was ich mir vorgestellt habe.

Prof. Nieke, der mich darin unterstützte, der Arbeit den letzten Schliff zu geben hat, möchte ich ebenfalls Dank sagen.

Die Ausbildungsgruppe „Psychodramatische Familienrekonstruktionsarbeit“ unter Leitung von Elisabeth Pfaefflin und Dr. Matthias Lauterbach hat diese Arbeit maßgeblich auf den Weg gebracht, indem die Teilnehmer/innen mir Mut gemacht haben, dieses „Experiment“ zu wagen und die verbliebenen Zweifel durch die Aufstellungsarbeit behoben wurden.

Ebenfalls wichtig für die Entstehung dieser Arbeit sind die Dozentinnen und Dozenten des niedersächsischen Instituts für systemische Therapie und Beratung, an dem meine systemische Ausbildung begonnen hat. Hier hat mich besonders die „gnadenlos“ ressourcenorientierte Sichtweise auf ihre Klienten von Dr. Cornelia Oesterreich geprägt.

Diese Arbeit hätte ohne die Bereitschaft der an der Untersuchung teilnehmenden Einrichtungen, der Kolleginnen und Kollegen, die mich an ihrer Arbeit haben teilhaben lassen und besonders die der Kinder und Jugendlichen, die sich bereit erklärt haben, ihre Sicht der Dinge in den Interviews zu äußern, nicht entstehen können. Vielen Dank für die mir entgegengebrachte Offenheit!

1. Einleitung

„Es ist unmöglich, das, was wir tun, von dem zu trennen, wie wir darüber denken – die große Gefahr liegt darin, dass wir nicht darüber nachdenken, wie wir denken, und dann reagieren wir nur noch auf die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir arbeiten.“ (Durrant 1996, S.15).

In der Jugendhilfe allgemein und im stationären Bereich¹ im Besonderen haben sich die Anforderungen verändert.

Das liegt zum einen an den leeren kommunalen Kassen und den damit schrumpfenden finanziellen Ressourcen zur Unterstützung von Familien, zum anderen daran, dass zunehmend bevorzugt ambulante Hilfen in Anspruch genommen werden²: Wenn in einer Familie Schwierigkeiten auftreten, werden zunächst ambulante Hilfen genutzt, bevor eine stationäre Unterbringung in Betracht gezogen wird.

Diese beiden Faktoren: geringere finanzielle Mittel und Verstärkung ambulanter Maßnahmen führen dazu, dass das Durchschnittsalter der stationär untergebrachten Kinder und Jugendlichen gestiegen ist und die Probleme sich bis zur stationären Aufnahme häufig verschärft haben. „Die hieraus resultierende Anforderung an die Heimerziehung, verstärkt für ältere und u.U. stärker problembelastete Kinder und Jugendliche auszubauen bzw. zu schaffen, ist keinesfalls neu, stellt sich aber mit zunehmendem Nachdruck.“ (Janze & Pothmann 2003, S.118).

Die Mitarbeiter/innen von Jugendhilfeeinrichtungen stehen also vor der Herausforderung, mit diesen Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und Entwicklungsperspektiven für sie zu schaffen, unter der Voraussetzung kürzerer Betreuungszeit und möglicher stärkerer Problembelastung der Betreuten.

Mit zunehmender Deutlichkeit entsteht ein Spannungsfeld zwischen fiskalischen und pädagogischen Aspekten der stationären Jugendhilfemaßnahmen. Die Erwartung, dass bei den in die stationäre Jugendhilfe investierten Mitteln auch ein Nutzen für die betreuten Kinder und Jugendlichen erzielt wird, wird durch die vom Bundesministe-

¹ Als stationäre Jugendhilfe werden hier die „Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen“ nach § 34 des achten Sozialgesetzbuches bezeichnet.

² Die Fallzahlen im ambulanten Bereich sind laut Statistischem Bundesamt (2009) von 1991 bis 2006 um 160 % angestiegen. Die stationären Maßnahmen nahmen um 9 % ab.

rium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebenen Studien (JULE, JES) und ein Modellprojekt „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ (ISA 2009b) deutlich. Ziel ist es, die knapper werdenden finanziellen Ressourcen, die für die stationäre Jugendhilfe zur Verfügung stehen, optimal zu nutzen.

Im aktuellen Forschungsdiskurs wird erörtert, ob die Fokussierung auf die Wirkungen der stationären Jugendhilfe der pädagogischen Arbeit gerecht werden kann oder der pädagogische Anspruch fiskalischen Zwängen untergeordnet werden muss. Das Denken in Ursache- und Wirkungszusammenhängen ist mit der Frage verbunden: wie kann eine bestimmte Wirkung am schnellsten und am kostengünstigsten erzielt werden? (Spiegel 2006, S. 275). Hieraus entsteht die Gefahr, die Bedürfnisse der Klientinnen und Klienten sowie den Aspekt einer tragfähigen pädagogischen Beziehung aus den Augen zu verlieren.

Gleichzeitig gibt es einen gesellschaftlichen Diskurs über Perspektiven und Chancen für Jugendliche, denen keine ausreichenden Bewältigungsressourcen zur Verwirklichung ihrer Lebenspläne zur Verfügung stehen.

In diesem Zusammenhang bietet das von Otto & Ziegler (2008) auf den deutschsprachigen Raum übertragene Konzept der Capabilities einen Ansatzpunkt, die gesellschaftliche Dimension der Verwirklichungschancen zu diskutieren. Insbesondere Bildungsressourcen stehen in Deutschland nicht allen Kindern und Jugendlichen in gleichem Maß zur Verfügung sondern sind vom sozialen Status ihrer Familien abhängig. Dies bedingt wiederum eine Ungleichverteilung von Chancen bei der Verwirklichung von Lebensentwürfen.

Die Fähigkeit, auf Ressourcen zuzugreifen, stellt einen zentralen Motor für die Identitätsentwicklung dar und ebnet damit den Weg in ein selbstständiges Leben. Nur, wenn es gelingt, interne und externe Ressourcen zu nutzen, ist ein Mensch handlungsfähig und kann mit den Anforderungen der Umwelt umgehen.

Die in der stationären Jugendhilfe untergebrachten Jugendlichen können ihre Ressourcen aufgrund ihrer bisherigen Lebens- und Entwicklungsgeschichte häufig nur eingeschränkt nutzen.

Wie kann es gelingen, die Jugendlichen darin zu unterstützen, einen stärkeren Zugriff auf ihre Ressourcen zu haben und damit handlungsfähiger zu sein?

Im systemtheoretischen Ansatz liegen aus Sicht der Verfasserin entscheidende Chancen, die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihre Ressourcen zu nutzen.

Die zentrale Frage dieser Arbeit lautet daher:

Wie kann eine systemische Pädagogik dazu beitragen, für die in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen und damit ihre Handlungskompetenz zu stärken?

Ein Aspekt der Förderung der Jugendlichen liegt darin, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrer Herkunftsgeschichte auseinander zu setzen. In Bezug auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen spielt die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie eine große Rolle. Eine Unterstützung der Jugendlichen darin, sich mit diesem Herkunftsmilieu auseinanderzusetzen, erweitert die Wahl- und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen. Wolf (2007, S. 39) stellt dazu fest: „Die Beziehung zu den Eltern zu klären und weiterzuentwickeln, auch um sich von ihnen lösen zu können, ist eine unvermeidbare und für die betreuten Jugendlichen oft besonders heikel zu bewältigende Entwicklungsaufgabe.“

Laut Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ist eine Rückführung stationär untergebrachter Kinder und Jugendlicher in die Herkunftsfamilie erstes Ziel der Maßnahme (SGB VIII, §34, Absatz 1, vgl. Münder 2006, S. 439).

Studien zur pädagogischen Arbeit in stationären Jugendhilfeeinrichtungen haben ergeben, dass Elternarbeit zwar als wichtiges Element der stationären Jugendhilfe gesehen wird, aber in wenigen Einrichtungen einen Arbeitsschwerpunkt darstellt (z.B. Conen 2002; BMfFSJ 1998). Daraus lässt sich schließen, dass eine Rückführung der Kinder und Jugendlichen in die Herkunftsfamilie in einem großen Teil der Jugendhilfeeinrichtungen nicht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit steht.

Zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Vermeidung von Loyalitätskonflikten der in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen bietet der systemische Ansatz Wege zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe.

Der systemische Ansatz hat sich in den letzten Jahren stark in der Sozialen Arbeit verbreitet und ist Teil der gängigen Alltagspraxis in der Jugendhilfe geworden (Ritscher 2008, S. 144 f.). Besonders im ambulanten Bereich und in Leitungsfunktionen verfügen viele pädagogische Fachkräfte über eine systemische Ausbildung. Nach Ansicht der Verfasserin ist die Anwendung systemischer Denk- und Handlungsweisen im Gruppenalltag der stationären Jugendhilfe aber noch relativ wenig verbreitet. Deshalb werden in dieser Arbeit ausdrücklich nach systemischem Konzept arbeitende Einrichtungen untersucht, begleitet von der Frage, wie die Entwicklung der Jugendlichen durch das systemische Arbeiten gefördert wird.

Pädagogische Interventionen können nach dem systemischen Verständnis von Lernen und Entwicklung eine Veränderung im Verhalten der Kinder und Jugendlichen bewirken, wenn diese sich entscheiden, die Angebote der pädagogischen Fachkräfte anzunehmen und für sich selbst zu nutzen. Ein flexibles Reagieren seitens der pädagogischen Fachkräfte auf Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ist hierfür unabdingbar. Hiermit einher geht die Überprüfung der eigenen Haltung den Kindern und Jugendlichen und ihren Familien gegenüber.

Für die betreuten Kinder und Jugendlichen selbstwirksame Erfahrungen, vor allem über die pädagogische Beziehung, zur Verfügung zu stellen, ist eine Herausforderung, der sich die in der stationären Jugendhilfe arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen stellen müssen. Das systemische Verständnis der pädagogischen Beziehung stellt hier eine Bereicherung dar. Systemische Erkenntnisse für den pädagogischen Alltag nutzbar zu machen, ist ein Interesse, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

Verstärkt die Ressourcen der betreuten Kinder und Jugendlichen in den Blick zu nehmen, nach optimierten Wegen zu suchen, diese zu fördern und den Jugendlichen so Raum für Entwicklung zu schaffen, stellt eine Option dar, mit diesen veränderten Anforderungen umzugehen.

Dies wiederum nimmt Einfluss auf die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hier ist von einem zirkulären Prozess zwischen der Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihrer Arbeit und dem fördernden Umgang mit den betreuten Kindern und Jugendlichen auszugehen: wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zufriedener mit ihrer Arbeit sind, schaffen sie effektivere Bedingungen für die Förderung der betreuten Kinder und Jugendlichen.

Ergänzt und erweitert wird das systemische Denken durch das Salutogenese-Konzept.

Welche salutogenen Faktoren sind in der stationären Jugendhilfe wirksam? Die in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe lebenden Jugendlichen sind vor, während und nach der Unterbringung hohen Belastungsfaktoren ausgesetzt. Sie sind besonders darauf angewiesen, Widerstands- und Bewältigungsressourcen zu entwickeln, um Handlungskompetenz für zukünftige Lebenssituationen zu erwerben.

Das Konzept der Gesundheitsförderung hält zunehmend in die Jugendhilfe Einzug. Im 13. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2009) steht es im Mittelpunkt der Analyse. In der kritischen Stellungnahme zum Bericht stellen die Verfasser allerdings fest, dass im Bericht und den daraus resultierenden Empfehlungen vor allem die Frühförderung im Mittelpunkt steht und die Möglichkeiten einer Förderung belasteter Jugendlicher zu kurz kommen. Welche Implikationen hat das Salutogenese-Konzept für die Arbeit in der stationären Jugendhilfe? Wie kann die Entwicklung der betreuten Jugendlichen im Sinne der Gesundheitsförderung unterstützt werden?

Bedingt durch die sehr offene Forschungsfrage: wie kann eine systemische Pädagogik dazu beitragen, für die in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen und damit ihre Handlungskompetenz zu stärken? entschied die Verfasserin sich für die Methode der Grounded Theory. Sie ermöglicht einen fortlaufenden Datenerhebungsprozess, der parallel zur Auswertung verläuft, so dass die einzelnen Schritte der empirischen Studie nicht im Vorlauf der Untersuchung festgelegt werden müssen. Die Grounded Theory beinhaltet die Möglichkeit, flexibel auf das Untersuchungsfeld zu reagieren und die Untersuchungsmethode den Gegebenheiten anzupassen.

Für die Auswertung der Interviews wäre alternativ zur Grounded Theory die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in Frage gekommen. Da es um die Erfassung der Sinnkonstruktionen der Jugendlichen und der Betreuer ging, erschien die Grounded Theory aber hierfür als angemesseneres Verfahren.

Die Verfasserin erwartet von ihrer Untersuchung Aufschluss darüber, wie es gelingen kann, in stationären Jugendhilfeeinrichtungen an die Sinn- und Wirklichkeits-

konstruktionen der betreuten Jugendlichen anzuknüpfen, um sie damit in ihrer (Identitäts-) Entwicklung zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, Bewältigungsressourcen für zukünftige Anforderungen zu erschließen.

Inhalt und Aufbau der Arbeit:

Im theoretischen Teil (Kapitel 2) wird betrachtet, wie Modelle zur Ressourcenförderung für die Arbeit in der stationären Jugendhilfe nutzbar zu machen sind bzw. inwieweit sie hier bereits genutzt werden. Die systemische Theorie und das Konzept der Salutogenese werden daraufhin geprüft, wie sie zur Förderung der Ressourcen der betreuten Kinder beitragen können.

Von der systemischen Theorie werden dabei besonders die Aspekte herausgearbeitet, die eine entwicklungsfördernde pädagogische Beziehung beinhalten, die die betreuten Jugendlichen mit lösungsorientiertem Fokus bei der Bewältigung ihres Lebens unterstützt.

Anhand des Salutogenese-Konzepts wird geprüft und dargestellt, welche Gesichtspunkte der Identitätsentwicklung bei Jugendhilfe-Jugendlichen besonders gefördert werden sollten. Die Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern sowie die Prägung durch ihr Herkunftsmilieu werden dabei berücksichtigt.

Zudem werden einige Veröffentlichungen zur mit der Salutogenese eng verknüpften Resilienzforschung einbezogen.

Im 3. Kapitel werden, neben einem kurzen historischen Abriss, aktuelle Entwicklungen in der stationären Jugendhilfe dargestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse von zwölf Studien vorgestellt, die sich jeweils mit Teilaspekten der stationären Jugendhilfe beschäftigen.

Im empirischen Teil wird untersucht, inwieweit in ausgewählten, konzeptionell systemisch arbeitenden stationären Jugendhilfeeinrichtungen das systemische Arbeiten umgesetzt wird und welche Auswirkungen dies auf die betreuten Jugendlichen hat. Zudem wird die Einschätzung der Betreuer/innen in Bezug auf ihre Arbeit analysiert. Um eine erweiterte Perspektive dafür zu entwickeln, wie in Jugendhilfeeinrichtungen angesetzt werden kann, um Veränderungen in Richtung der verstärkten Ressourcen-

förderung zu initiieren, wurde zusätzlich eine nicht-systemisch arbeitende Einrichtung in die Untersuchung einbezogen.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf folgenden Fragen:

- I. Welchen Sinn konstruieren Jugendliche und Betreuer/innen aus der stationären Unterbringung?
- II. Wie wird die „Ressource Eltern“ genutzt bzw. gefördert?
- III. Welche strukturellen Rahmenbedingungen sind für die Ressourcenförderung hilfreich?

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung wird diskutiert, was die vorgestellte Theorie und die Untersuchungsergebnisse für die stationäre Jugendhilfe bedeuten und welche Handlungsimplicationen daraus entstehen (Kapitel 6).

Die systemisch-ressourcenorientierte Sichtweise der Verfasserin wird aus verschiedenen Quellen gespeist: aus langjähriger praktischer Arbeit in der stationären und der ambulanten Jugendhilfe, aus einer therapeutisch-systemischen Ausbildung, aus Erfahrungen in therapeutischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien, aus der Beratung von Helferinnen und Helfern, aber auch aus der Literaturrecherche.

Es macht keinen Sinn, in der Beschwerde über die allzu schwierigen Jugendlichen zu verharren, sondern es gilt vielmehr, Ideen zu entwickeln, wie diese so gefördert werden können, dass sie für sich Entwicklungschancen sehen und diese auch nutzen können. Das heißt, die Ressourcen der betreuten Kinder und Jugendlichen sollten fokussiert und für sie nutzbar gemacht werden.

Die pädagogische Arbeit in der stationären Jugendhilfe im Sinne des „Heimes als lohnender Lebensort“ (Wolf 2003, S. 29) weiterzuentwickeln, ist Ziel dieser Arbeit. Das Interesse der Verfasserin liegt darin, herauszuarbeiten, wie in der stationären Jugendhilfe eine möglichst optimale Förderung der betreuten Jugendlichen gelingen kann.

2. Theoretische Modelle zur Ressourcenförderung

Bevor die Theorien, auf denen diese Arbeit basiert, die systemische Theorie und die Salutogenese, dargestellt werden, folgen zunächst Definitionen der Begriffe Ressourcen und Ressourcenförderung.

Ressourcen

Auf das Lateinische „resurgere“ = wieder aufstehen / hervorquellen / wieder erwachen / emporkommen zurückgehend, wird Ressource als „Hilfsquelle, Rückgriff auf Produktionsmittel“ definiert (Häcker & Stapf 2004, S. 807). Das französische „la ressource“ kann als Kraftquelle/ Hilfsmittel/ Reichtum/ Möglichkeit übersetzt werden.

Aus pädagogischer Perspektive sind Ressourcen Potenziale, die der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende salutogenetische Verständnis von (seelischer) Gesundheit³ führt dazu, dass alle positiven Aspekte des seelischen Geschehens und der sozialen Lebenssituation eines Menschen als Ressource aufgefasst werden. Dies sind z.B. „motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Geschmack, Einstellungen, Wissen, Bildung, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Interaktionsstile, physische Merkmale wie Aussehen, Kraft, Ausdauer, finanzielle Möglichkeiten sowie zwischenmenschliche Beziehungen.“ (Lenz 2005, S. 160).

Es wird zwischen internen und externen Ressourcen unterschieden. Die internen Ressourcen sind Persönlichkeitseigenschaften (emotionale und kognitive Fähigkeiten, lebenspraktische Fertigkeiten, soziale Kompetenzen etc.), die die Lebensenergie eines Menschen ausmachen. Externe Ressourcen sind soziale und materielle Ressourcen, die die Umwelt bietet.

Soziale Ressourcen sind zum Beispiel unterstützende Menschen. Lenz (2005, S. 163) stellt fest, dass soziale Ressourcen vor allem in Krisenzeiten eine wichtige Rolle spielen. Sie dienen als Puffer in Belastungssituationen. Dabei ist es wichtig, dass das

³ Das von Antonovsky geprägte Konzept der Salutogenese, das danach fragt, was Menschen trotz hoher Belastungen gesund bleiben lässt, wird in Kapitel 3.2 dieser Arbeit näher erläutert.

soziale Unterstützungsangebot kongruent mit den Bedürfnissen des Hilfesuchenden ist. Soziale Hilfeleistungen werden in dem Maß als unterstützend erlebt, „in dem sie positive selbstwertsteigernde Botschaften übermitteln, nicht mit Unabhängigkeits- und Selbstwertdienlichkeitsnormen kollidieren und erkennbar zu Problemlösungen beitragen.“ (ebd.).

Materielle Ressourcen beziehen sich zum Beispiel auf finanzielle Möglichkeiten, die Ausstattung einer Wohnung etc..

Es besteht eine Interdependenz von internen und externen Ressourcen. Die gegenseitige Bedingtheit zeigt sich z.B. in der Ressource „soziale Herkunft“. Diese hat Einfluss auf die Verfügbarkeit sowohl interner als auch externer Ressourcen eines Menschen. So kann z.B. ein Jugendlicher, der aus einem sozial schwachen Milieu kommt, kaum erwarten, dass seine Familie die finanziellen Ressourcen zur Finanzierung seines Führerscheins bereitstellen kann, was in einer „Mittelschichtfamilie“ durchaus üblich ist. Die externe Ressource „Finanzierungsmöglichkeit des Führerscheins“ hat wiederum Einfluss auf den Selbstwert als interne Ressource und auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen (vor allem im handwerklichen Bereich) als externe Ressource.

Ressourcen haben eine systemstabilisierende Funktion. Das Individuum nutzt sie dazu, den Selbstwert zu bestätigen bzw. zu steigern.

Smith & Grawe (2003, S. 112) schränken den Begriff der Ressource dahingehend ein, dass nur das zur Ressource werden kann, „was zur Befriedigung angeborener Bedürfnisse und somit der Lebenserhaltung und -verbesserung dient“. Grundbedürfnisse sind ein Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, ein Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, ein Bindungsbedürfnis und ein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz (Hagen & Röper 2007, S. 23).

In dieser Arbeit werden alle Faktoren, externe und interne, die zur Bewältigung von Anforderungen genutzt werden können und damit der Persönlichkeitsentwicklung dienen, als Ressourcen definiert.

Ressourcenverteilung im sozialen Raum

Das Bourdieusche Konzept der „Kapitalsorten“ interpretiert die Ressourcenverteilung im sozialen Raum und bietet damit eine sinnvolle Ergänzung der bisher dargestellten Definition von Ressourcen. Bourdieu beschreibt drei primäre Kapitalsorten (oder Ressourcen): das ökonomische Kapital, das soziale Kapital und das kulturelle Kapital (Bourdieu 1997, S. 52 f.).

Das ökonomische Kapital sind die materiellen Ressourcen. Es ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar.“ (Bourdieu 1997, S. 52). Es handelt sich hierbei um Besitz im weitesten Sinne (z.B. Geld, Aktien, Renten, Grund und Boden).

Das soziale Kapital ist das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder Beziehungen. Der Umfang des Sozialkapitals hängt zum einen von der Ausdehnung des sozialen Netzwerkes des Einzelnen ab, zum anderen von dem Kapital, das diejenigen besitzen, die zum sozialen Netzwerk gehören (Bourdieu 1997, S. 65).

„Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt.“ (Bourdieu 1997, S. 67).

Kulturelles Kapital ist grundsätzlich körpergebunden (inkorporiert) und setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der Zeit kostet – „die Zeit muss vom Investor persönlich investiert werden“ (Bourdieu 1997, S. 55). Es besteht hier jedoch ein deutlicher Zusammenhang zum ökonomischen Kapital, da „nicht alle Individuen über die ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Bildung ihrer Kinder über das Minimum hinaus zu verlängern.“ (Bourdieu 1997, S. 58). Zudem ist die Entwicklung des inkorporierten kulturellen Kapitals in erster Linie von dem vorhandenen kulturellen Kapital in der Herkunftsfamilie abhängig (ebd.). In Familien, in denen viel kulturelles Kapital vorhanden ist, akkumulieren Kinder dieses beim Heranwachsen.

Das institutionalisierte kulturelle Kapital besteht in Bildungsabschlüssen und Titeln.

Es besteht die Möglichkeit von Kapitalumwandlungen. Hier stellt das ökonomische Kapital eine herausragende Rolle dar, da es die Grundlage für den Erwerb der anderen Kapitalsorten bildet. Hinzukommen muss jedoch ein persönliches Engagement –

die Bereitschaft, die, aufgrund des vorhandenen ökonomischen Kapitals, frei gewordene Zeit in kulturelle Bildung bzw. in Sozialbeziehungen zu investieren.

Ressourcenförderung

Die Ressourcenförderung als Handlung (in der Literatur häufig als Ressourcenaktivierung bezeichnet) zielt als pädagogische Intervention darauf ab, Menschen Zugang zu internen und externen Ressourcen zu verschaffen, die für das Meistern einer Anforderung benötigt werden⁴ (Smith & Grawe 2003).

Ressourcenförderung im Rahmen des systemischen Denkens intendiert, einen Zugang zu alternativen Denk- und Verhaltensmustern zu ermöglichen und damit die Entscheidungs- und Handlungsoptionen des Individuums zu erweitern.

Bei der Förderung von Ressourcen muss im Blick behalten werden, dass der Zugang zu und die Verfügbarkeit von Ressourcen (wie am Bsp. des Führerscheins bereits deutlich gemacht) von der individuellen Geschichte des Individuums abhängt. Soziale und emotionale Determinanten werden bereits in der frühen Kindheit geschaffen (vgl. Werner 2006). Es gilt daher, vorhandene Ressourcen ausfindig zu machen und den Jugendlichen Zugang zu diesen zu ermöglichen.

Notwendig ist aber auch, die Grenzen der Ressourcenförderung zu akzeptieren, um erneute Frustrationen zu vermeiden. Jede/n betreute/n Jugendliche/n nach **ihren/seinen** Möglichkeiten zu fördern, ist daher Ziel einer ressourcenorientierten Pädagogik. „In diesem Sinne ist Ressourcenorientierung nichts weiter als eine Perspektive, die den Blick auf Defizite nicht ausschließt, sondern nach den einem System inhärenten Möglichkeiten fragt, Defizite zu beheben oder zumindest abzuschwächen.“ (Ritscher 2008, S. 145).

Es gilt, an vorhandene Potenziale anzuknüpfen und mit dem/der Jugendlichen gemeinsam Stärken und Kompetenzen ausfindig und für ihn/sie nutzbar zu machen.

Neben individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten gilt es auch, soziale Ressourcen zu fördern und für jede/n Jugendliche/n ein individuelles soziales Netzwerk zu schaffen,

⁴ Kritisch anzumerken ist, dass der Begriff der Ressourcenförderung eine defizitorientierte Sichtweise impliziert: nur jemand, der keinen Zugang zu den zur Bewältigung einer Anforderung notwendigen Ressourcen hat, benötigt eine „Förderung“ der Ressourcen.

auf das sie/er einerseits in Krisenzeiten, vor allem auch in der Zeit nach der stationären Unterbringung zurückgreifen kann.

Mit dem erweiterten Zugriff auf interne und externe Ressourcen, so die dieser Arbeit zugrunde liegende Hypothese, geht eine Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens einher, was wiederum das Spektrum der Entwicklungsmöglichkeiten für die betreuten Jugendlichen erweitert.

2.1 Systemische Theorie

Im Folgenden werden die für diese Arbeit und die empirische Untersuchung grundlegenden Aspekte der systemischen Theorie beschrieben.

Für einen Teil der Theorie steht pädagogische Literatur nicht in einem ausreichenden Maß zur Verfügung. Deshalb wird hier auf Literatur zurückgegriffen, die sich im Rahmen der Kinder- und Jugendpsychiatrie und ambulanten Psychotherapie mit der Arbeit mit Jugendlichen und deren Familien beschäftigt. Dies betrifft vor allem den Teil über ressourcenorientierte Sprache (2.2) sowie den über die Beziehung in der systemischen Beratung (2.3).

2.1.1 Systemisches Denken

Das systemische Denken basiert erkenntnistheoretisch auf dem **Konstruktivismus**⁵. In der radikal-konstruktivistischen Theorie wird davon ausgegangen, dass es eine objektive Wirklichkeit nicht gibt, sondern dass jeder Mensch sich seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Die Frage nach dem Was (erkennen wir)? wird ersetzt durch die Frage nach dem Wie (erkennen wir)? Die Wirklichkeit wird nicht ge-funden, sondern er-funden (Groene 2000, S. 17).

Erkennen findet dabei vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Wirklichkeitskonstruktionen statt, die die Wahrnehmung steuern und deshalb im Sinne einer „inneren Landkarte“ verstanden werden können. Mücke (2001, S. 186) setzt die „innere Landkarte“ gleich mit einer eigenen (individuellen) Erkenntnistheorie. Neue Beobachtungen und Erfahrungen werden in die bereits bestehende „innere Landkarte“ integriert, wobei einerseits Beobachtungen und Erfahrungen, die zu den bereits vorhandenen „passen“, verstärkt wahrgenommen werden und alternative, potenziell verstörende Aspekte gegebenenfalls gar nicht ins Wahrnehmungsfeld gelangen – so nimmt zum Beispiel ein Mensch, der sich ohnehin stets abgewertet fühlt, abwertende Äußerungen seiner Umwelt deutlicher wahr als aufwertende. Er attribuiert die Äußerungen so, dass sie ihn in seiner Selbst(ab)wertung bestätigen.

⁵Als „Urväter“ des Konstruktivismus gelten der Physiker und Kybernetiker Heinz von Förster, der Psychologe Ernst von Glasersfeld und die Biologen und Erkenntnistheoretiker Humberto R. Maturana und Francesco J. Varela (Groene 2000, S. 17).

Wenn eine Erfahrung, die den bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen widerspricht, als relevant eingestuft wird, können die bestehenden Wirklichkeitskonstruktionen in Frage gestellt und den neuen Informationen angepasst werden. Es kann also nur „Neues“ in das System gebracht werden, wenn Erfahrungen und Beobachtungen als relevant im Sinne einer „Information“ eingeschätzt werden. Information ist, nach Gregory Bateson, hierbei definiert als „Unterschied, der einen Unterschied“ macht. Zur Information wird demnach eine Erfahrung oder Beobachtung, die zunächst als fremd erlebt und zugleich als bedeutsam eingeordnet wird.

Im systemischen Denken wird der Mensch als autopoietisches, also sich selbst regulierendes System betrachtet, welches sich autonom gegenüber seiner Umwelt verhält. Wie bereits am Modell der „inneren Landkarte“ beschrieben, bedeutet dies nicht, dass der Mensch sich unabhängig von Umwelteinflüssen entwickelt, vielmehr wird mit der **Autopoiesis** betont, dass jede „Anpassung“ an die Umwelt einer autonomen Entscheidung entspringt. Die Austauschprozesse des Systems mit seiner Umwelt werden durch die energetische Offenheit des autopoietischen Systems erfasst⁶ (Mücke 2001, S. 137). Informationen der Außenwelt werden erst dann zu relevanten Informationen, wenn sie „im System Eigenzustände anzustoßen, zu „verstören““ (Schlippe & Schweitzer 1999, S. 68) vermögen.

Bei der Einordnung des eigenen Verhaltens, als passend oder unpassend, spielen die Reaktionen der Umwelt eine entscheidende Rolle: „Ohne andere Menschen, ohne Interaktion, Sozialisation und Kommunikation wäre ein Individuum nicht in der Lage, Vorstellungen von Objekten, von Raum und Zeit sowie Ich und Bewusstsein zu entwickeln. Für diese Entwicklung sind wir angewiesen auf die Zustimmung oder auch den Widerspruch von anderen Menschen, mit denen wir gemeinsam ein konsensfähiges Wirklichkeitsmodell als Grundlage unseres Handelns, Erlebens und Kommunizierens teilen. Wir werden in unseren eigenen Unterscheidungen zwischen Halluzination und Wirklichkeit dadurch bestätigt, dass andere Menschen ähnliche Verhaltensweisen zeigen wie wir selbst, dass sie eine ähnliche Dingwelt bzw. eine ähnliche Alltagswirklichkeit haben.“ (Groene 2000, S. 29)

⁶ Vgl. hierzu auch Schlippe & Schweitzer (1999, S. 68), die autopoietische Systeme als operational geschlossen und informationell offen beschreiben.

Das konstruktivistische Verständnis des Menschen als autopoietisches System schließt eine instruktive Interventionsmöglichkeit aus, so dass auch Lernen und Bildung in diesem Zusammenhang als „anthropologische Selbstkonstruktionen“ verstanden werden (Huschke-Rhein 2003, S. 13). Eine direktive Beeinflussung der Kommunikationspartnerin/des Kommunikationspartners ist nicht möglich. Auch hier ist wieder im Blick zu behalten, dass der/die Angesprochene aus dem Gehörten seine eigenen Wirklichkeitskonstruktionen erstellt bzw. bisherige Wirklichkeitskonstruktionen bestätigt. Beim Kommunizieren werden keine Gedanken und Botschaften „1:1“ an das Gegenüber übertragen, sondern die Kommunikationspartner/innen dazu ange-regt, „in ihren kognitiven Bereichen, ihrem Bewusstsein, Gedanken und Informationen zu produzieren.“ Kommunikation heißt also: Angebote machen, aus denen der/die Empfänger/in auswählt (Groene 2000, S. 24).

Die zentrale Annahme der systemischen Theorie ist die **zirkuläre Kausalität** von Systemprozessen. In Abgrenzung von der linearen Kausalkette beschreibt die zirkuläre Kausalität den Prozess, in dem die Teile eines Systems wechselwirkend aufeinander einwirken: eine Veränderung in einem Systembereich zieht Veränderungen, Verstörungen anderer Systembereiche und somit eine Veränderung des Gesamtsystems nach sich. „In einem solchen Wechselwirkungsgefüge hat jede Handlung Rückwirkungen auf die handelnde Person selbst, ein Aspekt, der als „Selbstreferenz“ oder „Selbstrückbezüglichkeit“ bezeichnet wird.“ (Schlippe & Schweitzer 1999, S. 90).

Durch **strukturelle Koppelung** entsteht ein Zusammenschluss zuvor einzelner Systeme: „Es gibt keinen direkten Zugang von einem autopoietischen System zu einem anderen, weshalb Beziehungen also überhaupt nur durch strukturelle Koppelung möglich werden.“ (Huschke-Rhein 2003, S. 206). „Die Umwelt kann also nicht direkt das System verändern, sondern nur (durch die so genannte strukturelle Koppelung) quasi als Klima wirken, welches entsprechende Reaktionen in der Selbstorganisation des Systems anregen (bzw. dazu einladen) kann.“ (Schmidt 2002, S. 323). Die Wirkung einer (pädagogischen) Intervention kann also nicht vorausgesagt werden. Eine bestimmte Intervention x erzielt kein Verhalten y, sondern kann als Resultat eine Vielzahl von Verhaltensweisen zur Folge haben.

Auch der Systembegriff unterliegt dem konstruktivistischen Verständnis. „Ein **System** ist nicht ein Etwas, das dem Beobachter präsentiert wird, es ist ein Etwas, das von ihm erkannt wird.“ (Maturana 1982, zit. n. Schlippe & Schweitzer 1999, S. 86). Wer zu einem System dazugehört und wer sich außerhalb des Systems befindet, wird jeweils von dem Beobachter bestimmt, der dieses System beschreibt. Die Grenzen des Systems bestimmen dessen Trennung von und die Verbindung zur Umwelt, das heißt, es ist kein System denkbar, das ohne irgendwelche Beziehungen zur Systemumwelt existiert (Huschke-Rhein 2003, S. 195). Bereits der/die Beobachter/in, der/die das System als solches identifiziert, ist Teil dieser Umwelt.

Für Pädagoginnen und Pädagogen, die in der stationären Jugendhilfe tätig sind, erfordert systemisches Denken die Auseinandersetzung mit den Lebensumfeldern und Wirklichkeitskonstruktionen der betreuten Kinder und Jugendlichen. Diese stammen aus, zu ihren eigenen Lebensumfeldern, völlig verschiedenen Milieus. Die Wirklichkeitskonstruktionen der Kinder und Jugendlichen stehen den Wirklichkeitskonstruktionen der Pädagoginnen und Pädagogen diametral entgegen. Die Erwartung, dass die Kinder und Jugendlichen sich (einseitig) dem neuen „System Wohngruppe“ anpassen, wird durch das systemische Denken hinfällig: der/die Jugendliche als „autopoietisches System“ entscheidet selbst darüber, wie er/sie mit Kommunikationsangeboten der Pädagoginnen und Pädagogen umgeht und welche Veränderungen in der Selbstorganisation durch neue Erfahrungen ausgelöst werden.

2.1.2 Reflexionen über Sprache

An das systemische Denken anknüpfend und mit Blick auf die empirische Untersuchung in dieser Arbeit, kommt der Sprache als Mittel, sich über Wirklichkeitskonstruktionen auszutauschen, eine besondere Bedeutung zu. Sprache ist nicht nur der Ausdruck von Erfahrungen, sondern sie schafft auch Erfahrungen. In sprachlichen Systemen erzeugen deren Mitglieder durch ihre Konversation Bedeutungen und schaffen so eine gemeinsame Darstellung der Wirklichkeit (Schlippe & Schweitzer 1999, S. 95).

Sprache schafft Orientierungen, indem sie den/die Empfänger/in dazu veranlasst, Informationen herzustellen. „Sprachliche Formulierungen enthalten immer Implikationen und indirekte Ideenangebote, so wie jede Frage eine subtile Aufforderung zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Bereich ist“ (Groene 2000, S. 38), so dass von Pädagoginnen und Pädagogen eine erhöhte Sensibilität gefordert ist, „in welche Richtung sie sich selbst und ihre Klient(inn)en durch ihre Formulierungen, Kommentare und Anregungen orientieren“ (ebd.). So verfestigen problemorientierte Sprachmuster eher bereits bestehende Schwierigkeiten; eine lösungsorientierte Sprache dagegen kann neue Denkmuster und Wege eröffnen. „Versteht man Therapie und Beratung als einen Prozess, in dem Klient(inn)en gemeinsam mit Therapeut(inn)en durch Sprache eine neue Wirklichkeit konstruieren, die „bekömmlicher“ ist, neue Verhaltensweisen und Interaktionsmuster ermöglicht, so blockiert eine defizitorientierte Beschreibung den Weg dorthin: Pathologieorientierte Sprache kann Welten verschließen und Probleme chronifizieren.“ (Groene 2000, S. 39). Lösungsorientierte Sprache fokussiert dagegen die Suchprozesse der Familien in die konstruktive Richtung ihres Wissens, ihrer Stärken, Kompetenzen, Erfahrungen und Ressourcen.

Therapeutinnen und Therapeuten sollten, laut Groene, daher Sprachmuster nutzen, „die Entwicklungs- und Veränderungschancen implizieren und Klient(inn)en auf ihre Ziele hin orientieren, sprachliche Angebote zu entwickeln, die zukunftsorientiert sind und zu mehr Aktivität und Selbstverantwortlichkeit finden“ (Groene 2000, S. 40).

Parallel dazu werden **Probleme** als „Konstruktionsleistungen“ eines Systems verstanden und sind Lösungen für einen zugrunde liegenden internen oder externen Konflikt (Mücke 2001, S. 29). Aus systemischer Sicht ist es wichtig, dass Probleme nicht als Ausdruck einer inhärenten „Dysfunktionalität“ (oder Pathologie) des Systems, sondern als „Folge einer Verkettung von Umständen“ (Schlippe & Schweitzer 1999, S. 101 f.) zu betrachten sind. Probleme sind funktional. Sie wahren den Status Quo des Systems und stellen als Konstruktionsleistung des Systems entweder einen Lösungsversuch oder eine Lösung dar.

Bei der sprachlichen Beschreibung von Problemsystemen spielt der **Kontext** eine besonders wichtige Rolle. Erst im Kontext wird von den dazugehörigen Personen ein bestimmtes Verhalten als „Problem“ definiert. So kann ein z.B. als in der Schule „hyperaktiv“ bezeichnetes Kind im Sportverein als „lebhaft“ gelten. Eine sensible

Beschreibung von Verhaltensweisen macht es möglich, problemverstärkende Zuschreibungen zu vermeiden.

„Menschen werden als zu jeder Zeit imstande betrachtet, Lebensprobleme und Problemsysteme zu erzeugen und dauerhaft zu reproduzieren – selbst dann, wenn diese leidvoll sind, - zugleich aber auch als fähig, auf solche Probleme zu verzichten. Dies legt es nahe, die therapeutische Hilfestellung auf die Herstellung von Bedingungen auszurichten, die es erleichtern, sich auf vorhandene Alternativen und andere Ressourcen zu besinnen und die Beteiligung an der problemreproduzierenden Dynamik aufzugeben. [...] Der Blick auf Fähigkeiten, günstige Alternativerfahren, Ausnahmen zum Problem – also auf die Ressourcen des Hilfe Suchenden – vermeidet den Fokus auf das Problem und so auch die damit verbundenen unerwünschten Folgen.“ (Ludewig 2003, S. 321 f.)

Welchen Einfluss **Attribuierungen** im Sinne der Self-fulfilling-prophecies⁷ auf das Verhalten des Gegenübers haben können, zeigt die von Rosenthal & Jacobson (1971) durchgeführte Untersuchung „Pygmalion im Klassenzimmer“:

Rosenthal & Jacobson (1971) haben hierzu eine Untersuchung durchgeführt, in der dem/der Lehrer/in zufällig ausgewählte Schüler/innen⁸ (20 % jeder Schulklasse) einer Grundschule als besonders „entwicklungsfähig“ empfohlen wurden (S. 93). Die höchste Steigerung des Intelligenzquotienten zeigte sich bei Schüler/innen der ersten und zweiten Klasse, die zu "Schnellentwicklern" erklärt wurden: hier zeigte jedes fünfte Kind der Kontrollgruppe, aber jedes zweite Kind unter den „Schnellentwicklern" eine Leistungssteigerung von über 20 IQ-Punkten. Besonders stark stieg der verbale Intelligenzquotient, dies vor allem bei den Jungen, die Mädchen dagegen steigerten sich auf der Ebene des schlussfolgernden Denkens (Rosenthal & Jacobson 1968, S. 98 ff.). „Während des darauffolgenden Jahres bis zur Nachuntersuchung verloren die jüngeren Kinder der ersten beiden Klassen ihren Erwartungsvorteil. Die

⁷ „Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene „Richtigkeit“ bestätigt.“ (Watzlawick 1985, S. 91). Laut Watzlawick haben selbsterfüllende Prophezeiungen Einfluss auf die Zukunft, schaffen „erst die Voraussetzung für das Eintreten des erwarteten Ereignisses und erzeug[en] in diesem Sinn recht eigentlich eine Wirklichkeit, die sich ohne sie nicht ergeben hätte.“ (Watzlawick 1985, S. 92).

⁸ Die Zahl der PobandInnen betrug im Vortest 500 Kinder, in der Untersuchung nach einem Jahr 400 Kinder, im Nachtest nach zwei Jahren 300 Kinder. Die Kinder wurden IQ-Tests unterzogen.

Kinder der oberen Klassen zeigten jedoch während des Folgejahres einen zunehmenden Erwartungsvorteil“. Dieses Ergebnis interpretieren Rosenthal & Jacobson dahingehend, dass die älteren Kinder wahrscheinlich besser in der Lage seien, die Verhaltensänderungen autonom beizubehalten (ebd., S. 217). Besonders die durchschnittlich begabten Kinder profitierten von dem Erwartungsvorteil (ebd., S. 218). Schlussfolgernd stellen Rosenthal & Jacobson fest, dass höhere Erwartungen der Lehrer/innen zu besseren intellektuellen Leistungen führen können und fordern deshalb eine veränderte Ausbildung der Lehrer/innen, um ihnen diesen Effekt bewusst zu machen.

„Rosenthals Experiment ist nur ein, wenn auch besonders klares Beispiel dafür, welch tiefe, einschneidende Wirkungen von Erwartungen, Vorurteilen, Aberglauben und Wunschdenken – also rein gedankliche Konstruktionen, oft bar jedes Schimmers von Tatsächlichkeit – auf unsere Mitmenschen ausgehen“ (Watzlawick 2003, S. 98).

Anknüpfend an das Experiment von Rosenthal & Jacobson analysiert Mietzel (1993) verschiedene Studien, die sich mit der Selbst- und Fremdattribuierung im Unterricht befasst haben. Er stellt fest, dass Lehrer/innen sich besonders, wenn sie Schüler/innen noch nicht kennen, an ihrer „impliziten Persönlichkeitstheorie“ orientieren. Diese umfasst das „naive“ Wissen über die Persönlichkeitsstrukturen eines Menschen, über sein Wesen, über das Zusammengehören und Nicht-Zusammengehören von Persönlichkeitsmerkmalen. Mit der Bezeichnung „naiv“ wird zum Ausdruck gebracht, dass man sich mit den Inhalten seiner Persönlichkeitstheorie in der Regel nicht bewusst auseinandersetzt. Man orientiert sich z.B. an dieser Theorie, wenn man beobachtbare Merkmale nutzt, um andere, weniger leicht zu erfassende Eigenschaften des Menschen zu erschließen (Mietzel 1993, S. 304). Als problematisch stellt Mietzel vor allem dar, dass „Lehrer im Einklang mit ihren jeweiligen Leistungserwartungen für einige Schüler günstigere, für andere weniger günstige Lernbedingungen gestalten“ (ebd., S. 306).

Lehrer/innen und Schüler/innen beeinflussen sich gegenseitig, wobei allerdings der Einfluss von Lehrererwartungen auf die Schüler/innen tendenziell größer sei als umgekehrt⁹ (ebd., S. 307). Schüler/innen haben dennoch Einfluss auf die Wirkung von Erwartungen: „Ob sich ein Erwartungseffekt realisiert, hängt wesentlich davon ab,

⁹ Mietzel bezieht sich hier auf eine Untersuchung von Crano & Mellon (1978), die er nicht weiter ausführt.

ob ein Schüler die Erwartungen, die sein Lehrer an ihn heranträgt, akzeptiert" (ebd., S. 309).

Auch Watzlawick (2003, S. 95 f.) bezieht den Eigenanteil der Empfängerin/des Empfängers bei der Erfüllung von Prophezeiungen ein: „Nur wenn eine Prophezeiung geglaubt wird, das heißt, nur wenn sie als eine in der Zukunft sozusagen bereits eingetretene Tatsache gesehen wird, kann sie konkret auf die Gegenwart einwirken und sich damit selbst erfüllen. Wo dieses Element des Glaubens oder der Überzeugung fehlt, fehlt auch die Wirkung.“

Jugendliche, deren Entwicklungsaufgabe darin besteht, sich neu zu orientieren und von kindlichen Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern zu verabschieden, sind sehr empfänglich für Rückmeldungen aus der Umwelt, was sie auch offen für „selbsterfüllende Prophezeiungen“ macht.

2.1.3 Beziehung in der systemischen Beratung

Besonders in der Literatur zur systemischen Therapie finden sich vielfältige Hinweise auf die Beziehung als Wirkfaktor zur Ressourcenförderung. Über die Integration dieses Wissens in die systemische Pädagogik liegen bisher nur wenige Arbeiten vor. In der systemischen Pädagogik werden eher systemische Techniken wie Genogrammarbeit, die Arbeit mit dem Familienbrett oder die Gestaltung von Beziehungen zur Herkunftsfamilie der betreuten Kinder und Jugendlichen genutzt, weniger die systemischen Aspekte der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag.

Im Folgenden werden die Aspekte der therapeutischen Beziehung dargestellt, die aus Sicht der Verfasserin auch für eine systemische Pädagogik nützlich sind.

„Die Umsetzung systemischer Gedanken in die Praxis geschieht im Rahmen sozialer, kommunikativer Interaktionen, sprich: therapeutischer Beziehungen. Die Qualität dieser Beziehung ist nach allen bisherigen Erkenntnissen für den Erfolg einer jeden Psychotherapie maßgeblich.“ (Ludewig 2003, S. 314). Diese erweist sich darin, „dass der kompetent erlebte Therapeut eine emotional klare, sichere und belastbare Beziehung mitgestaltet“ (Ludewig 2002b, S. 43).

Nach Ludewig (2002b, S. 43) sind solche therapeutischen Beziehungen hilfreich, die selbstorganisierte Veränderungen des Klienten schaffen. Dafür „sucht er [der Therapeut] mit seinen Fragen nach solchen Merkmalen im Leben seiner Klienten, die es ermöglichen, deren bisherige Lebensweisen zu würdigen und deren Ressourcen anzuerkennen“ und bemüht sich, „dem Klienten bei der Formulierung seines Anliegen zu helfen und mit ihm einen daraufhin eingestellten Arbeitsauftrag zu vereinbaren.“ Dies sollte in einem Klima empathischer Annahme und Vertrauen erweckender Zielgerichtetheit geschehen. Nur auf der Grundlage einer solchen Beziehung, in der dem Klienten/der Klientin emotionale Sicherheit vermittelt wird, ist es möglich, dass der/die Therapeut/in Neues und Unerwartetes, also „Verstörendes“ einführt (Ludewig 2002b, S. 90) und so autonome Suchprozesse anregen kann, durch die vorhandene Kompetenzen und Ressourcen aufgespürt und nutzbar gemacht werden (Schmidt 2002, S. 324). Dabei kann eine gute Therapiebeziehung als Folge einer gelungenen Ressourcenförderung angesehen werden, sowie selbst eine wichtige Ressource des Klienten darstellen (Hagen & Röper 2007, S. 24).

Gerade bei der Gestaltung therapeutischer Beziehungen muss also die aus dem konstruktivistischen Denken resultierende Unvorhersagbarkeit kommunikativer Vorgänge im Blick behalten werden. Hieraus entsteht das „Therapeutendilemma“: „Handele wirksam, ohne je im Voraus zu wissen, wie und was dein Handeln auslösen wird!“ (Ludewig 2003, S. 314). Ludewig schlägt deshalb eine respektvolle Haltung vor, die auf dem Vertrauen auf einen förderlichen Dialog basiert.

Schmidt (2002, S. 328) betont, dass „ein als Erfolg definiertes Ergebnis immer Ausdruck der Kompetenz und Leistung der KlientInnen“ ist. Die Angebote der Therapeutinnen und Therapeuten können dabei entweder günstige oder aber ungünstige „Umweltbedingungen“ darstellen und spielen deshalb eine wichtige Rolle. „Therapie kann als Dialog unter Experten verstanden werden, die ihren jeweiligen Sachverstand (Expertise) einbringen: der Hilfesuchende als Experte für das eigene Leben, der Therapeut als Experte für die Durchführung therapeutischer Dialoge. Ziel des Therapeuten ist es, ein für die Veränderung des Hilfesuchenden (oder seiner Situation) günstiges soziales Milieu zu schaffen (systemtheoretisch: günstige Rahmenbedingungen), in dem der „Kunde“ sich nach Maßgabe seiner Wünsche und Möglichkeiten verändern kann. Der Hilfesuchende wendet seine Expertise wiederum darauf an, den Ver-

lauf des therapeutischen Dialogs zu seinen Gunsten mitzugestalten und dort entstandene Impulse in seine Lebenspraxis umzusetzen.“ (Ludewig 2002b, S. 89).

Dass diese Haltung sich nicht nur auf die direkte psychotherapeutische Arbeit beschränken sollte, betont Schmidt (2002, S. 326). Er stellt an das gesamte Klinikteam der kinder- und jugendpsychiatrischen Station die Anforderung, als „System zur intensiven Aufmerksamkeitsfokussierung auf konsequente Reaktivierung und wirksame, dauerhafte Reintegration hilfreicher Lösungsressourcen für die KlientInnen“ zu fungieren und meint damit, dass die Kinder und Jugendlichen darin unterstützt werden müssen, neu erlernte Denk- und Handlungsmuster in den Alltag zu integrieren. Hieran anknüpfend sind die pädagogischen Beziehungen in der stationären Jugendhilfe unter dem Aspekt der Integration alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu betrachten. In den häufig mittel- bis langfristig angelegten Maßnahmen kommt der Beziehungsarbeit eine hohe Bedeutung zu.

2.1.4 Lösungsorientierung in der Pädagogik

In der von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelten lösungsorientierten Kurztherapie wird davon ausgegangen, „dass Probleme und Lösungen gesellschaftlich konstruiert und ausgehandelt werden“ (Steiner & Berg 2005, S. 25). Probleme seien kontextabhängig und damit aushandelbar. Zwischen einem Problem und seiner Lösung bestehe kein Zusammenhang. Deshalb könne direkt die Lösung fokussiert werden, ohne das Problem zu analysieren. Eine Problemanalyse aktualisiere eher die Hilflosigkeit und verstärke die „Problemhypnose“, als dass sie zur Lösung beitrage (Bamberger 2001, S. 16). De Shazer verwendet hierfür die „Schlossmetapher“: wenn man eine Tür nicht aufbekommt, ist es effektiver, nach dem Schlüssel zu suchen als die Beschaffenheit des Schlosses zu analysieren (Bamberger 2001, S. 21).

Statt Geschichten von Verletzungen, Enttäuschungen und Mängeln zu rekonstruieren, wird nach Möglichkeiten gesucht, neue Geschichten zu konstruieren (Bamberger 2001, S. 21).

Die für die Lösung des Problems notwendigen Ressourcen werden dabei als vorhanden vorausgesetzt (Schlippe & Schweitzer 1999, S. 35).

Um eine „Problemtrance“ zu vermeiden bzw. aus ihr auszusteigen, wird der Blick auf Ausnahmen gerichtet, also Situationen, in denen das Problem nicht präsent ist, es werden gelingende Lösungsversuche antizipiert¹⁰ und dadurch innere Suchprozesse angestoßen. Mit Hilfe von Skalierungsfragen¹¹ werden Unterschiede bezüglich der Sicht auf das Problem in das System gebracht. Der/die Klient/in wird als Experte/Expertin für seine/ihre eigene Situation und für die Lösung seiner/ihrer Schwierigkeiten gesehen (Steiner & Berg 2005, S. 33). Er/sie wird dazu angeregt, alternative Lösungen zu entwickeln. Durch die Würdigung bisheriger Lösungsversuche und den Blick auf die für die Lösung des Problems entscheidenden Ressourcen wird Raum für Veränderung geschaffen (Mücke 2001, S. 29).

Marianne und Kaspar Baeschlin haben de Shazers therapeutisches Modell auf die Arbeit in einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung übertragen. In ihrem Konzept liegt der Schwerpunkt darauf, wie Pädagoginnen und Pädagogen Jugendliche dabei unterstützen können, Zugang zu ihren Ressourcen zu finden und mit ihnen Ziele zu entwickeln, die die Ziele der Jugendlichen sind, um so die notwendige Veränderungsmotivation der Jugendlichen zu aktivieren: „Wenn Kinder merken, dass sie für ein eigenes Ziel arbeiten, sind sie bereit, ihre momentane Unlust zu überwinden. Daher lohnt es sich, mit ihnen über ihre Wünsche, Ziele und Visionen zu sprechen und sie zu fragen, wie wir sie allenfalls unterstützen können. So werden Kinder zu Experten ihres eigenen Lebens und wir ihre Helfer.“ (Baeschlin & Baeschlin 2004, S. 14).

¹⁰ Die Antizipation von Lösungsversuchen wird vor allem durch die „Wunderfrage“ hervorgerufen. Die ursprüngliche Wunderfrage lautet: „Ich habe eine besondere, vielleicht etwas ungewöhnliche Frage an Sie, sicher eine Frage, die etwas Fantasie braucht. Angenommen, nachdem wir unsere Sitzung hier beendet haben, gehen Sie nach Hause und Sie tun alles, was sie üblicherweise auch tun. Sie erledigen Ihre Pflichten, nehmen das Nachessen ein, schauen noch etwas fern und gehen dann zu Bett. Und während Sie schlafen, geschieht ein Wunder, und die Probleme, die Sie heute hierher gebracht haben, sind gelöst, einfach so (mit den Fingern schnippen). Aber da dieses Wunder geschehen ist, während Sie geschlafen haben, wissen Sie nicht, dass es sich ereignet hat. Wenn Sie am nächsten Morgen erwachen, wie werden Sie entdecken, dass das Wunder geschehen ist und das Problem gelöst ist?“ (Steiner & Berg 2005, S. 46).

¹¹ Zur Verdeutlichung ein Beispiel für eine Skalierungsfrage: „So könnte die Schulpsychologin Tommy z.B. fragen, bei welcher Zahl er auf einer Skala von 1 bis 10 seine Laune einstufen würde (wobei die 1 für die schlechteste Laune, mit der er bestimmt andere Kinder prügeln würde, und die 10 für die beste Laune steht, wie er sie am Dienstagvormittag hatte und deshalb das Geschubst-Werden ignorieren konnte). Bei welcher Zahl zwischen 1 und 10 muss er achtsam werden und sich kontrollieren? Auf diese Frage könnte Tommy antworten, dass er mindestens eine 5 erreichen muss, um einen guten Tag zu haben. Die nächste Frage lautet: Wie kann sich Tommy auf ein Niveau von 5 bringen? Wie kann seine Mutter ihm helfen, dass er mit der 5 morgens aus dem Haus gehen kann?“ (Steiner & Berg 2005, S. 45).

Die Pädagoginnen und Pädagogen können den Jugendlichen bei dieser Aufgabe nur hilfreich sein, wenn sie es schaffen, ihre eigene Resignation zu verlassen und eine positive, zukunftsorientierte Sichtweise zu entwickeln. Dies sollte sich auch in der Kommunikation untereinander auswirken, denn wenn in respektlosem, problemorientierten Ton über die betreuten Kinder und Jugendlichen gesprochen wird, kann es nicht gelingen, diesen wertschätzend und lösungsorientiert zu begegnen. Um nicht in Problemgesprächen zu verharren, wurde die 50% Regelung eingeführt: mindestens die Hälfte der Zeit im Teamgespräch wird die Aufmerksamkeit auf Verbesserungen und Entwicklungspotentiale der betreuten Jugendlichen gerichtet (Baeschlin & Baeschlin 2001, S. 78). Auch Bamberger (2001, S. 16) betont, dass die Problemanalyse die Hilflosigkeit sowohl der Helfer/innen als auch der Betreuten aktiviert und so eine „Problemhypnose“ verstärkt, statt auf dem Weg zu einer tragfähigen Lösung hilfreich zu sein.

Die zentrale Herausforderung an Pädagoginnen und Pädagogen ist, „Kinder und Jugendliche wieder für ihr Leben und ihre eigene Entwicklung zu interessieren“ (Baeschlin & Baeschlin 2001, S. 10). Um eine gelingende (Arbeits-) Beziehung mit den Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können, ist es notwendig, die „eigenen Vorstellungen und Wertmaßstäbe zum Schweigen zu bringen, um an dieser Stelle diejenigen unserer Klientinnen zu erforschen.“ (Baeschlin & Baeschlin 2001, S. 31). Den Jugendlichen das Gefühl zu geben, dass sie grundsätzlich in Ordnung sind und es das Anliegen der Pädagoginnen und Pädagogen ist, sie auf ihrem eigenen Weg zu unterstützen, drückt die Wertschätzung der Persönlichkeit des Jugendlichen aus (Baeschlin & Baeschlin 2002, S. 4).

Es ist wichtig, mit den Jugendlichen kleinschrittige, gut überprüfbare Ziele zu entwickeln, um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, aus denen wiederum neue Motivation entsteht, sich in Richtung der eigenen Ziele anzustrengen.

Die Verantwortung für die Dauer des Aufenthaltes in ihrer Einrichtung wird in die Hände der Jugendlichen gelegt: durch die Arbeit an ihren Zielen bestimmen sie ihr eigenes Entwicklungstempo und damit auch den Zeitpunkt, wann diese Ziele erreicht sind (Baeschlin & Baeschlin 2001, S. 58). Hierbei gilt, dass Entwicklung ein aktiver Selbststeuerungsprozess ist, „der nicht von Außen durch Zwang aktiviert werden kann, sondern durch innere Hoffnung, Neugier und Visionen genährt wird“ (Baeschlin & Baeschlin 2004, S. 13).

Als „Metaziel“ lösungsorientierter Beratung formuliert Bamberger (2001, S. 25) die Unterstützung der Selbstwirksamkeit. Es sollen Lernprozesse ermöglicht werden, die bewusst machen, dass der/die Jugendliche sich selbst regulieren und in der Interaktion mit der Umwelt die Kontextbedingungen angemessen beeinflussen und so auch mit zukünftigen Problemen besser zurecht kommen kann. Die „Utilisierung zieldienlicher Ressourcen“ (Bamberger 2001, S. 22) ist hierfür eine entscheidende Kompetenz, die es zu unterstützen gilt. Durch das Erleben autonomer Gestaltungsmöglichkeiten und die Zugriffsmöglichkeit auf „passende“ Ressourcen wird wiederum die Resilienz¹² gestärkt.

2.1.5 Familienarbeit als „ethnologische Feldforschung“

In der Arbeit mit stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen ist auch der „Forschungsgeist“ der Pädagoginnen und Pädagogen gefragt. Sich darauf einzulassen, dass die betreuten Kinder und Jugendlichen aus anderen Lebenszusammenhängen stammen und damit eigene Wirklichkeitskonstruktionen nicht unreflektiert auf die Familien der betreuten Kinder und Jugendlichen zu übertragen, stellt eine Herausforderung dar, der sich in der Jugendhilfe tätige Pädagoginnen und Pädagogen täglich aufs Neue stellen müssen. Schrapper (2004, S. 194) fordert in diesem Zusammenhang, dass der Einfluss eigener Kindheitserfahrungen und Elternbilder auf die Arbeit mit Herkunftseltern reflektiert werden muss: „Grundlage aller professionellen Methoden in der Arbeit mit Eltern und Kindern ist es [...], sich der eigenen Erfahrungen und Ideen von Eltern-Kind-Beziehungen bewusst zu sein. Nur Pädagoginnen und Pädagogen, die reflektierend über die eigenen Prägungen durch die immer mächtigen Loyalitätskonflikte zwischen Eltern und Kindern verfügen, können diese als Folie für das Verstehen und Verständnis der Anstrengungen und Wünsche, der Nöte und Ängste von Müttern und Vätern, Söhnen und Töchtern nutzen, die sie unterstützen wollen.“

¹² Nähere Erläuterungen zum Resilienzkonzept finden sich in Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit.

Die häufig fehlende oder unzureichende Bereitschaft der in der stationären Jugendhilfe tätigen Pädagoginnen und Pädagogen, sich mit der Herkunftsgeschichte der betreuten Jugendlichen auseinanderzusetzen, bedeutet für diese eine Abwertung ihrer Geschichte und eine Vernachlässigung wichtiger Aspekte ihrer Persönlichkeit, die dadurch eher abgespalten als integriert werden.

Für die betreuten Jugendlichen bedeutet die Auseinandersetzung mit ihrer Herkunftsfamilie die Chance, ihre eigene Entwicklung sowohl an ihrer individuellen Geschichte als auch an den Angeboten der Jugendhilfeeinrichtung orientieren zu können. Durch eine Beziehungsklärung mit der Familie entstehen auch neue Möglichkeiten der Aufarbeitung bisheriger Lebenserfahrungen (Lemme 1999, S. 121).

Ebenso sind konstruktive Umgangsweisen mit den aus der Fremdunterbringung entstehenden Konflikten zu entwickeln, die darauf abzielen, die Ressourcen der Herkunftsfamilien in den Blick zu nehmen und diese für die betreuten Kinder und Jugendlichen nutzbar zu machen. Folgende Bereiche werden dafür näher beleuchtet:

1. die Loyalität der fremdplatzierten Kinder und Jugendlichen zu ihren Herkunftsfamilien,
2. die Gefahr der Konkurrenz zwischen den Betreuerinnen und Betreuern in den Einrichtungen zu den Eltern,
3. eine systemische Sichtweise auf die Symptome der Kinder, Jugendlichen und Familien, mit denen in der stationären Jugendhilfe gearbeitet wird.

„Auch die Kinder aus Familien mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen sind oft stärker an ihre Herkunftsfamilie gebunden, als es für Außenstehende (z.B. HelferInnen) vorstellbar ist. Wenn diese **Bindungen und Loyalitäten** nicht berücksichtigt werden, besteht die Gefahr, die betroffenen Kinder in einen Konflikt zu bringen.

Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ohne sie von ihren Wurzeln abzuschneiden, heißt dann, sich aktiv auf ihre Familienwirklichkeiten zu beziehen und hier möglichst Veränderungsarbeit zu leisten **und** sie bei der Verarbeitung von traumatischen Erfahrungen zu unterstützen.“ (Schindler 1999a, S. 11).

Aus seiner eigenen Praxis heraus stellt Schindler fest, dass das Annehmen der Eltern als wichtigste Personen für die Kinder und Jugendlichen und deren Wertschätzung ein entscheidender Faktor gelingender Kooperation zwischen Herkunftsfamilien und stationärer Jugendhilfeeinrichtung ist. Mit dieser Haltung kann es gelingen, eine ko-

operative Arbeitsbasis mit den Eltern zu finden und so die pädagogische Arbeit nicht gegen sondern mit den Eltern zu gestalten (Schindler 1999b, S. 38).

Die betreuten Kinder und Jugendlichen durch eine offene Kommunikation mit den Eltern so weit wie möglich vor zusätzlichen Loyalitätskonflikten zu bewahren und ein nicht bewertender Umgang mit vorhandenen Loyalitäten schaffen Raum, sich mit der Herkunftsgeschichte, auch mit hier entstandenen Verletzungen und Schwierigkeiten der Beziehungen zu den Eltern, auseinanderzusetzen und einen eigenen Weg einschlagen zu können.

Konkurrenz zwischen Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der stationären Jugendhilfeeinrichtung entsteht vor allem dann, wenn die Unterbringung im Zusammenhang gesehen wird mit einem „Versagen“ im Sinne von Inkompetenz der Eltern, ihre Kinder ohne Hilfe von außen erziehen zu können. Wenn Einrichtungen sich als Instanz sehen, die entstandene „Mängel“ beseitigt, wird der Frage Raum gegeben, wer die Erziehungsarbeit besser leisten kann. Problematisch an dieser Sichtweise ist vor allem, dass die Loyalität der Kinder und Jugendlichen zu ihren Familien dazu führen kann, dass sie sich in Konfliktsituationen auf die Seite der Eltern stellen, um deutlich zu machen, dass der Standpunkt der Betreuerinnen und Betreuer falsch ist (Bader & Schäfer & Wolf 1999, S. 16). „Heimeinrichtungen bzw. ihre MitarbeiterInnen, die sich eine Selbstdefinition als „Retter“ und „Anwalt des Kindes“ geben, geraten mit hoher Wahrscheinlichkeit in ein konkurrierendes Verhältnis zu den Eltern der Heimkinder. Demgegenüber ist eine Orientierung an den Ressourcen statt an den Defiziten der Familien eine gute Grundlage für eine Zusammenarbeit zwischen Heim und Familie. Wichtig ist auch das Wissen um eigene Grenzen.“ (Schindler 1999a, S. 11).

Eltern fühlen sich häufig dadurch abgewertet, dass ein Kind/Jugendlicher in der Familie Verhaltensauffälligkeiten zeigt, sich in der Jugendhilfeeinrichtung angepasst und relativ unproblematisch verhält. Problematisches Verhalten tritt nur in bestimmten Kontexten auf und wird von Personen (Beobachterinnen) als solches definiert. Ein Wechsel des Kontextes – und in diesem Fall auch der Bezugspersonen – bietet Kindern und Jugendlichen die Chance, sich anders – in diesem Fall: unproblematischer – zu verhalten.

Wenn eine offene Kommunikation mit den Eltern darüber, dass die Verhaltensänderung ihres Kindes vor allem durch den Kontextwechsel zu erklären ist, gelingt, erhöht dies die Chance zu einer dauerhafteren positiven Veränderung des Kindes, da es sich nicht durch die Aufrechterhaltung des symptomatischen Verhaltens loyal gegenüber den Eltern verhalten muss. Den betreuten Kindern und Jugendlichen wird dadurch die Chance gegeben, alternative Verhaltensmuster auszuprobieren, ohne dass dadurch familiäre Loyalitäten in Frage gestellt werden. „Eltern beschwerten sich über [...] Besserwisserei, die aus ihrer Sicht realitätsfremden Ratschläge und vor allem darüber, dass ihre eigenen Praktiken und (Über)lebenstechniken kritisiert oder gar stigmatisiert werden. Sie wollen von den Fachkräften in ihren Motiven, ihren Handlungen, auch in ihren Problemen geachtet und respektiert werden.“ (Blandow 2004, S. 12).

Mit einer **systemisch - wertschätzenden Sichtweise** auf die Familien der betreuten Kinder und Jugendlichen können **Symptome** von Kindern und Jugendlichen wie auch Symptome von Eltern „als die bisher bestmögliche Lösung in einer für alle schwierigen Situation“ gesehen werden (Schindler 1999a, S. 11). Bei der Fremdunterbringung eines/einer Jugendlichen, der/die als „Symptomträger/in“ galt, ist die Familie gefordert, eine neue Balance zu finden. Durch eine begleitende Familienarbeit kann dieses Ungleichgewicht als Chance genutzt werden, neue Regeln und neue Strukturen mit den Familien zu entwickeln, wodurch auch für das fremduntergebrachte Kind Raum für Entwicklung entsteht.

Der Begriff der „ethnologischen Feldforschung“ kann auch auf die Besuche der in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung lebenden Kinder und Jugendlichen bei ihren Familien bezogen werden. Einerseits können sie hier erkunden, „welche Feedbacks zu erwarten sind, wenn man verändert nach Hause kommt“ (Schmidt 2002, S. 355), andererseits entsteht so die Möglichkeit, mit einer durch die Fremdunterbringung entstehenden Distanz die Herkunftsfamilie und das Herkunftsmilieu mit einem anderen Blick, dem des Forschers/der Forscherin zu betrachten und so die Möglichkeit zu bekommen, positive Aspekte der eigenen Herkunftsgeschichte in das eigene Leben zu integrieren sowie schmerzhaft Erfahrungen und Erlebnisse in den Blick zu nehmen, um sich dann von ihnen verabschieden zu können.

Ob mit oder ohne physische Präsenz der Eltern ist die Beschäftigung mit der Geschichte und den Themen ihrer Familie für die Jugendlichen wichtig. Systemische Methoden (z.B. Genogrammarbeit, Arbeit mit Fotos etc.) machen eine Auseinandersetzung mit den wichtigen Themen auch bei Kindern und Jugendlichen, die keinen (direkten) Kontakt zu ihren Herkunftsfamilien haben, möglich.

2.1.6 Ressourcenförderung in sozialen Organisationen

Um in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung wertschätzend, lösungs- und ressourcenorientiert arbeiten zu können, wird ein „ressourcenorientiertes Milieu“ benötigt, das dies zulässt. Ein wertschätzender Umgang mit den betreuten Jugendlichen und deren Familien ist nur möglich, wenn auch die in der Einrichtung arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen sich gegenseitig wertschätzend respektieren (Keller 2008). Wertschätzung gilt als positiver „Motor“ für die Entwicklung kompetenter Arbeitsweisen. Kulturell ist aber eher der Blick auf die Schwächen der Mitmenschen geprägt. Diese Sichtweise soll dazu dienen, Fehler zu analysieren und damit eine Chance zur Weiterentwicklung bieten. Natho (2004, S. 65) betont, dass positive Rückmeldungen zur eigenen Person die Bereitschaft erhöhen, Kritik anzunehmen. Dies kann durch das Hervorheben von Teilerfolgen und gelösten Aufgaben geschehen. Wertschätzung ist nicht beliebig, sondern, um tatsächlich Respekt und Anerkennung auszudrücken, müssen die wertgeschätzte Situation und die dazu geäußerte Wertschätzung vom Gegenüber als stimmig erlebt werden.

Natho (2004, S. 77) beschreibt als Herausforderung an soziale Unternehmen „Flexibilität und Innovation bei möglichst geringem Aufwand“. Hierfür ist es notwendig, ungenutzte Potenziale zu aktivieren, das heißt, vorhandene Ressourcen nutzbar zu machen. Ressourcen werden in diesem Zusammenhang als neue Handlungs- und Kommunikationsoptionen verstanden, die „durch die Herstellung neuer struktureller Varianten im System entstehen“¹³. Die Aufgabe der Leitung ist demnach das Schaffen von Rahmenbedingungen, die die notwendigen Strukturveränderungen erleich-

¹³ Natho bezieht sich auf Luhmanns Systemtheorie.

tern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine bessere Nutzung persönlicher und teamimmanenter Ressourcen ermöglichen.

Das Konzept der „lernenden Organisation“ betrachtet die Notwendigkeit des Wandels als „Normalfall“ der Existenz bestandsfähiger Organisationen. Sowohl die dynamische Entwicklung der Organisationsumwelt als auch die organisationsinterne Dynamik schaffen die Notwendigkeit, kontinuierlich mit Veränderungen umzugehen und diese zu nutzen. Hierfür müssen Mechanismen der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit entwickelt werden (Merchel 2004, S. 36).

Neben den Prozessen innerhalb der Organisation muss auch das Verhältnis der Organisation zur Umwelt und müssen die hieraus entstehenden Wechselbeziehungen berücksichtigt werden (Merchel 2004, S. 19; Flösser & Otto 2001, S. 124). Systemtheoretisch betrachtet, ist hier insbesondere die Prozesshaftigkeit von Organisationsabläufen zu beachten. Die Wirkungen innerer Strukturanstöße und die von Umweltimpulsen sind nicht vorhersagbar. Es besteht die Notwendigkeit, immer wieder eine Balance zwischen Umweltoffenheit und der Behauptung von Eigenständigkeit zu erarbeiten und aufrechtzuerhalten. Um diese Anforderungen adäquat meistern zu können, ist eine hohe Lern- und Entwicklungsfähigkeit notwendig (Merchel 2004, S. 20).

Lösungsorientiertes Arbeiten in Teams heißt, dass sie Ausnahmen und Erfolge analysieren, um positive Veränderung herbeizuführen, statt vergebliche Problemlösungsversuche und Rückfälle zu reflektieren (Natho 2004, S. 90; Baeschlin & Baeschlin 2004).

In der Fokussierung der Aufmerksamkeit des gesamten Teams auf die gespeicherten Ressourcen der Kundinnen und Kunden sieht Schmidt (2002, S. 325) eine der Hauptaufgaben einer ressourcen- und lösungsfokussierten Psychotherapie.¹⁴ Diese Erkenntnisse sind auf die Arbeit in stationären Jugendhilfeeinrichtungen übertragbar und für diese unter Umständen noch entscheidender als für die Arbeit in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, da hier der gesamte Alltag der Jugendlichen unter Begleitung der Pädagoginnen und Pädagogen steht.

¹⁴ Schmidt bezieht sich hier auf die Arbeit in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie und nimmt Abstand davon, dass lediglich die tatsächliche Therapie den dort betreuten Kindern und Jugendlichen hilft. Ein ressourcenorientierter Umgang mit ihnen im Klinikalltag ist für Schmidt wichtig für die Integration von Veränderungsprozessen.

Aber nicht nur in der direkten Kommunikation mit den Jugendlichen sollte ressourcen- und lösungsorientiert gesprochen werden, sondern die gesamte Kommunikation „drumherum“ muss ebenso auf die „dauerhafte Reintegration der hilfreichen Lösungsressourcen“ (ebd., S. 326) ausgerichtet sein. Eine lösungsorientierte Sprache im Team wird gefördert, wenn auch die Leitungspersonen lösungsorientiert mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommunizieren.

Bei der Entwicklung von Organisationen spielen Persönlichkeit und Kompetenzen von Leitungspersonen eine entscheidende Rolle, vor allem:

- „Fachkompetenz (arbeitsfeldspezifisches Wissen über ihre Aufgaben und Zielgruppen, rechtliche und gesellschaftliche Bedingungen, methodische Handlungsanforderungen),
- Managementkompetenz (prozessbezogene Fähigkeiten zur systematischen Planung, Organisation, Entscheidung, Zielsetzung und Zielvereinbarung, Koordination und Kontrolle der Aufgabenerfüllung etc.),
- soziale Kompetenz (Gesprächsführung, Empathie, eigene Gefühle wahrnehmen können, Fähigkeit zur offenen Kommunikation auch bei Konflikten etc.),
- personale Kompetenz (mit Stress und Belastung umgehen können, Fähigkeit zur Rollendistanz und Selbstreflexion, Fähigkeit zur Balancierung der beruflichen Rolle im Spannungsfeld von Selbstbild und Fremdbild etc.)“ (Merchel 2004, S.124)

Merchel (2004, S. 49) betont, dass Leitung das Ergebnis einer „prozesshaften gegenseitigen Verhaltenssteuerung [ist].“

Leiten bedeutet in diesem Zusammenhang, bewusst Reflexionsimpulse in das System zu geben, eine prozesshafte Entwicklung von Systemwissen anzuregen und zur Weiterentwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit des Systems beizutragen. Die Herausforderung an Leitung ist hierbei, Impulse und Diskrepanzen „dosiert“ zu setzen, so dass es nicht zu einer Überforderung des Systems kommt, was eher zur Verunsicherung des Organisationsalltags als zur Weiterentwicklung führen würde (Merchel 2004, S. 24 ff.). Berücksichtigt werden muss hierbei, dass die in Gang gesetzten Mechanismen ergebnisoffen sind, da im Sinne einer systemischen Kommunikation die direkte Steuerung eines Teams nicht möglich ist.

2.2 Das Salutogenese - Konzept

Antonovsky hat in Abgrenzung zur Pathogenese das Konzept der **Salutogenese** entwickelt, das sich mit den Ursprüngen der Gesundheit beschäftigt und danach fragt, was Menschen, trotz hoher Belastung, gesund bleiben lässt. Gesundheit wird hier definiert als eine dynamische Interaktion zwischen belastenden und entlastenden beziehungsweise schützenden Faktoren. Dabei werden alle Menschen auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (Antonovsky 1997, S. 23) als mehr oder weniger gesund oder krank betrachtet. Gesundheit oder Krankheit sind das Ergebnis der Aus-einandersetzung mit Belastungen.

Ressourcenförderung kann auf der Grundlage dieses Konzepts die Bewältigung von Belastungen dahingehend positiv beeinflussen, dass ein Zugang zu den benötigten Ressourcen geschaffen wird.

Zur Verdeutlichung seines Konzepts nutzt Antonovsky die Fluss-Metapher:

„Meine fundamentale Annahme ist, dass der Fluss der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, dass ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluss, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen oder Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: „Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?““ (Antonovsky 1997, S. 92).

Wie gut ein Mensch „schwimmen“ kann, hängt dabei vor allem von der Stärke seines **Kohärenzgefühls** ab, das im Zentrum von Antonovskys Salutogenese-Konzept steht.

2.2.1 Das Kohärenzgefühl

Mit dem Kohärenzgefühl beschreibt Antonovsky die Stimmigkeit, die Menschen ihrem eigenen Leben gegenüber erzeugen können. Das Kohärenzgefühl übernimmt eine Steuerungsfunktion, die den Menschen befähigt, die eigenen Möglichkeiten zum Einsatz zu bringen (Krause & Lorenz 2009, S. 99). Die erlebte Stimmigkeit beein-

flusst die Erfahrungen, die der Mensch macht, wenn er mit Anforderungen konfrontiert wird. Das Kohärenzgefühl setzt sich aus drei Faktoren zusammen:

- dem Gefühl der **Verstehbarkeit**, das sich darauf bezieht, dass die Anforderungen aus der Umwelt strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind,
- dem Gefühl der **Handhabbarkeit**, das beinhaltet, dass entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können
- und dem Gefühl der **Bedeutsamkeit**, durch das deutlich wird, dass die Anforderungen Herausforderungen sind, für die sich Anstrengung und Engagement lohnen.

Das Kohärenzgefühl hat, lt. Antonovsky, einen entscheidenden Einfluss darauf, ob Anforderungen (oder Stressoren) als positiv oder negativ eingeschätzt werden. Ein Mensch mit stark ausgeprägtem Kohärenzgefühl erlebt Stressoren eher als Herausforderungen, für die sich eine Anstrengung lohnt. „Ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl führt dazu, dass ein Mensch flexibel auf Anforderungen reagieren kann. Er aktiviert die für diese spezifischen Situationen angemessenen Ressourcen. Ein Mensch mit einem gering ausgeprägten Kohärenzgefühl wird hingegen Anforderungen eher starr und rigide beantworten, da er weniger Ressourcen zur Bewältigung hat bzw. wahrnimmt.“ (Bengel & Strittmatter & Willmann 2001, S. 30).

Die drei Komponenten des Kohärenzgefühls sind aufeinander bezogen und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden.¹⁵

Zentral für die hier vorliegende Arbeit ist das Gefühl der Handhabbarkeit als kognitiv-emotionale Komponente des Kohärenzgefühls (Lauterbach 2005, S. 36). Antonovsky definiert die Handhabbarkeit als „Ausmaß, in dem man wahrnimmt, dass man eigene Ressourcen zur Verfügung hat, um Anforderungen zu begegnen“ (1997, S. 35). Neben der Wahrnehmung der eigenen Ressourcen im Sinne von Erkennen, dass sie vorhanden sind, geht es bei der Handhabbarkeit auch um die Fähigkeit, diese nutzen bzw. einsetzen zu können.

Die Handhabbarkeit ist im Zusammenhang mit den anderen beiden Komponenten des Kohärenzgefühls zu sehen: wenn eine Anforderung nicht als solche „verstanden“

¹⁵ Antonovskys Feststellung, dass die Handhabbarkeit, die sich darauf bezieht, ob die „passenden“ Ressourcen zur Bewältigung einer Anforderung zur Verfügung stehen, die am wenigsten zentrale Komponente des Kohärenzgefühls darstellt, wird im Zuge der Auseinandersetzung mit der Wichtigkeit von Ressourcen in Frage gestellt.

wird, ist es unmöglich, dass adäquate Bewältigungsstrategien und -ressourcen aktiviert werden. Ebenso ist eine Aktivierung der Bewältigungsressourcen nicht möglich, wenn der motivationale Aspekt der Bedeutsamkeit fehlt.

Die **Entwicklung des Kohärenzgefühls** steht für Antonovsky in engem Zusammenhang mit familialen Ressourcen. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl der Eltern ist, „desto wahrscheinlicher ist, dass sie die Lebenserfahrungen des Kindes so beeinflussen, dass diese in dieselbe Richtung geführt wird“ (Antonovsky 1997, S. 99). Die erste (und nach Antonovsky: entscheidende) Prägung des Kohärenzgefühls entsteht durch die Konsistenz von Lebenserfahrungen im Säuglings- und Kleinkindalter. Diese beeinflusst vor allem die kognitive Komponente des Kohärenzgefühls, die „Verstehbarkeit“, die sich herausbildet, wenn Kinder „konsistente und beständige Erfahrungen in ihrer sozialen Umwelt machen“ (Krause & Wiesmann & Hannich 2004, S. 38). Hierfür sind positive Erfahrungen der emotionalen Bindung an die Eltern maßgeblich. Auch die Entwicklung der „Bedeutsamkeit“ ist vor allem von frühkindlichen Erfahrungen positiver Bindung abhängig: „Das Kind erlebt sich dann als bedeutsam, wenn es sich in sozial anerkannten Aktivitäten einbringen kann. Die proto-sozialen Fähigkeiten des Kindes können zu Erfahrungen der Bedeutsamkeit führen, wenn konsistent freundliche, zugewandte und akzeptierende Reaktionen der Vertrauenspersonen erfolgen“ (Krause & Wiesmann & Hannich 2004, S. 44). Psychische Sicherheit als Grundvoraussetzung für Entwicklung eines positiven Kohärenzgefühls ist ohne ein Mindestmaß an sicheren Bindungen nicht möglich.

Kohärenzgefühl und Lebenserfahrungen beeinflussen sich wechselseitig. Die relative Stabilität des Kohärenzgefühls führt eher zu Lebenserfahrungen, die dieses bestätigen. „Die Stärke des Kohärenzgefühls ist unabhängig von den jeweiligen Umständen, der Situation oder den Rollen, die jemand gerade einnimmt oder einnehmen muss.“ (Bengel & Strittmatter & Willmann 2001, S. 29). Dabei ist die aktive Rolle des Individuums bei „der Gewinnung kohärenter Muster von Lebenserfahrungen“ (Krause & Wiesmann & Hannich 2004, S. 37) nicht außer Acht zu lassen. Ein starkes Kohärenzgefühl kann nur entstehen, wenn das Individuum sich als selbstbestimmt und handelnd erlebt, nur dann können Ressourcen als solche erlebt und aktiv auf sie zugegriffen werden.

In der Adoleszenz, als Phase „andauernder Turbulenz, Verwirrung, Selbstzweifeln und Marginalität“ (Antonovsky 1997, S. 100), ist eine grundlegende Veränderung des Kohärenzgefühls möglich, aber nicht zwingend notwendig. Antonovsky bezieht die hier anstehenden Veränderungen vor allem auf die Geschlechtsrollen und vertritt ein (aus heutiger mitteleuropäischer Sicht) antiquiertes Verständnis von der Frau, die sich in ihre „für sie bestimmte Rolle [...] der Frau und Mutter“ (Antonovsky 1997, S. 105) einfügen muss. Für die männlichen Jugendlichen steht dagegen eine Auseinandersetzung mit Kultur und Religion an, unter Umständen auch in revolutionärer Abgrenzung zu ihrer Herkunft, die sich sowohl im Drogenkonsum als auch im Anschließen an eine radikale Gruppe äußern können.¹⁶

Antonovsky geht von einer relativen Stabilität des Kohärenzgefühls ab dem 30. Lebensjahr aus.¹⁷ Eine intentionale Beeinflussung des Kohärenzgefühls, z.B. durch Therapie oder Beratung, stellt Antonovsky generell in Frage, da eine Person mit starkem Kohärenzgefühl einen Helfer nicht wirklich brauche, jemandem mit schwachem Kohärenzgefühl „von einem temporären Begleiter nicht wirklich geholfen werden“ könne (Antonovsky 1997, S. 118). Eine Veränderung ist seines Erachtens jedoch möglich, wenn einem Menschen mit schwachem Kohärenzgefühl im therapeutischen Rahmen „das Rüstzeug an die Hand [ge]geben [wird], innerhalb ihres Lebensbereichs etwas ausfindig zu machen, was ich SOC [Kohärenzgefühl]-verbessernde Erfahrungen nennen möchte. Dies träfe auf jedes therapeutische Vorgehen zu, das eine langanhaltende, konsistente Veränderung in den realen Lebenserfahrungen, die Menschen machen, erleichtert“ (Antonovsky 1997, S. 119 f.).

Keupp u.a. (2008) relativieren Antonovskys Verständnis der Stabilität des Kohärenzgefühls dahingehend, dass die Anforderungen der Moderne ein flexibles Kohärenzgefühl fordern: das Individuum muss in der Lage sein, flexibel auf Situationen zu reagieren und Lebensentwürfe unter Umständen den äußeren Gegebenheiten (z.B. Situation auf dem Arbeitsmarkt) anzupassen: „Die Möglichkeit und Fähigkeit zur

¹⁶ Das von Antonovsky gezeichnete Bild der Jugendphase muss als verkürzt und plakativ eingeschätzt werden – eine differenziertere Betrachtung erfolgt in Kapitel 2.3.

¹⁷ Ob diese Einschätzung im Zuge der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die zunehmend lebenslanges Lernen und Flexibilität in Bezug auf die ausgeübte Tätigkeit erfordern, immer noch zutrifft, wird in Frage gestellt, aber nicht weiter diskutiert.

aktiven Aneignung, Gestaltung und Veränderung von Erfahrungsräumen sind unseres Erachtens zentrale Faktoren für die Bewältigung der mit der Moderne verbundenen Anforderungen und typischen Belastungssituationen“ (Keupp u.a. 2008, S. 246).

In Bezug auf die Ergebnisse seiner eigenen Erhebungen zum Kohärenzgefühl, die auf der Auswertung standardisierter Fragebögen beruhen, merkt Antonovsky kritisch an, dass die Personen, die bei der Beantwortung (fast) aller Fragen im oberen Bereich liegen, kein „tatsächlich“ hohes Kohärenzgefühl haben können. Diese Einschätzung muss als realitätsfern klassifiziert werden: „Wenn man meint, alle Probleme ließen sich lösen, drängt sich auf einmal die Realität auf und man ist erschüttert.“ (Antonovsky 1997, S. 41). Er geht davon aus, dass Personen mit überhöhtem Kohärenzgefühl in Längsschnittuntersuchungen mit der Zeit „von selbst verschwinden“. Hier stellt sich aber die Frage, ob es nicht Personen gibt, die ein überhöhtes Selbstbild über Jahre relativ konstant aufrechterhalten können. Zumal Antonovskys Vorstellung einer „objektiven“ Realität, mit der jemand mit überhöhtem Kohärenzgefühl früher oder später konfrontiert werde, im Zuge des konstruktivistischen Denkens obsolet wird. Die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen eines Menschen mit überhöhtem Kohärenzgefühl können ebenso gut dazu beitragen, dass dieser sich seine aus Antonovskys Sicht „realitätsfernen“ Konstruktionen immer wieder bestätigt.

Die von Bengel & Strittmatter & Willmann (2001, S. 44 ff.) referierten Forschungsergebnisse zum Kohärenzgefühl, in denen das Kohärenzgefühl mit einzelnen Aspekten der Gesundheit und des sozialen Umfeldes in Beziehung gesetzt wurden, weisen signifikante Korrelationen zwischen dem Kohärenzgefühl und der psychischen Gesundheit auf. Dabei bestehen auffallend hohe Zusammenhänge zwischen dem Kohärenzgefühl und Ängstlichkeit sowie zwischen dem Kohärenzgefühl und Depressivität. Ein direkter Einfluss des Kohärenzgefühls auf die körperliche Gesundheit konnte dagegen nicht nachgewiesen werden. Ebenso wurde Antonovskys Hypothese, dass chronische Stressoren großen Einfluss auf das Kohärenzgefühl haben, nicht bestätigt. Hohe Kohärenzgefühl-Werte scheinen aber positiv mit Situationskontrollversuchen und aktiven Bewältigungsstrategien zusammenzuhängen.

Es gibt nur wenige, sehr spezielle Studien zum Zusammenhang von sozialer Unterstützung und dem Kohärenzgefühl. Es wurde ein starker Zusammenhang zwischen der Anzahl von Freunden, die eine Person hat, und dem Kohärenzgefühl herausge-

funden. In einer anderen Studie wurde eine Korrelation von ehelicher Zufriedenheit und dem Kohärenzgefühl herausgefunden. Ein hoher Korrelationskoeffizient besteht auch zwischen sozialer Unterstützung und dem Kohärenzgefühl (Bengel & Strittmatter & Willmann 2001, S. 48).

2.2.1.1 Die Balance von generalisierten Widerstandsressourcen und Stressoren

Die Ausbildung eines starken oder schwachen Kohärenzgefühls hängt vor allem mit dem Vorhandensein bzw. dem Fehlen generalisierter Widerstandsressourcen zusammen. Gleichzeitig enthalten generalisierte Widerstandsressourcen Erfahrungen, die ein hohes Maß an Kohärenzgefühl erzeugen, und bilden damit ein Potenzial für erfolgreiche Spannungsbewältigung. Ob eine Belastung sich als Beeinträchtigung des Wohlbefindens niederschlägt, hängt vor allem mit dem Vorhandensein von Widerstandsressourcen zusammen (Höfer 2000, S. 80 ff.). Sie ermöglichen ein flexibles angemessenes Reagieren auf Anforderungen und sorgen damit für konsistente Lebenserfahrungen. „Das Wichtige an den GRRs [generalisierten Widerstandsressourcen] ist, dass sie Lebenserfahrungen bereitstellen, die die Entwicklung und Erhaltung eines starken SOC [Kohärenzgefühls] fördern.“ (Antonovsky 1997, S. 123).

Generalisierte Widerstandsressourcen können Merkmale der Persönlichkeit, des Organismus und des sozialen Systems betreffen – Krause & Wiesmann & Hannich (2004, S. 34) zeigen Beispiele für jeden dieser Bereiche auf:

- Persönlichkeit: Wissen und Intelligenz; Ich-Identität; Rationalität; Flexibilität und Weitsichtigkeit beim Lösen von Problemen; präventive Gesundheitsorientierung (Vermeiden von Stressoren, Aufsuchen von Vorsorgeuntersuchungen, Bewegung und körperliche Aktivität),
- Organismus: physikalische und biochemische generalisierte Widerstandsressourcen (Konstitution, Immunsystem) und
- Soziales System: materieller Wohlstand; soziale Unterstützungssysteme; intakte Sozialstrukturen; eine funktionierende Gesellschaft.

Eine Person mit einem starken Kohärenzgefühl kann situationsspezifisch die am besten geeigneten Widerstandsquellen mobilisieren, so dass die Erfahrung von Konsistenz durch die Balance zwischen Überlastung und Unterforderung bestätigt wird.

„Stressoren sind definiert als Anforderungen, die durch interne oder externe Quellen entstehen können und die die Homöostase gefährden.“ (Höfer 2000, S. 77). Sie bilden den Gegenpol zu den generalisierten Widerstandsressourcen, müssen aber nicht notwendigerweise als belastend erlebt werden, sondern können auch „salutogene Wirkung in Form eines motivierenden Spannungsgefühls“ haben (Krause & Wiesmann & Hannich 2004, S. 33). Die Stressverarbeitung (= Coping) hängt hierbei wiederum von der Stärke des Kohärenzgefühls und dem Vorhandensein generalisierter Widerstandsressourcen ab. Dass ein Stressor als Herausforderung erlebt wird, ist bei einer Person mit starkem Kohärenzgefühl wahrscheinlicher als bei einer Person mit schwachem Kohärenzgefühl. Gelingt die Bewältigung einer Anforderung nicht, bleibt das Spannungsgefühl erhalten und wird in Stress transformiert (Höfer 2000, S. 87).

Es kann zwischen internen und externen Stressoren unterschieden werden. Interne Stressoren entstehen dann, wenn Individuen nicht das sein können, was sie möchten – z.B. sich für durchsetzungsfähig halten, aber dennoch keinen Ausbildungsplatz erhalten. Externe Stressoren entstehen vor allem aus sozialen Beziehungen entstehenden Konflikten. Hierbei spielen auch die Gruppenzugehörigkeit und der Gruppenstatus eine wichtige Rolle. Ob ein Konflikt zu einem Stressor wird, hängt zudem davon ab, welchen Stellenwert die Person hat, von der das Feedback kommt. Weitere externe Stressoren sind alle Ereignisse, die zentrale Teile der Identität betreffen, wie z.B. Arbeitslosigkeit, Schicksalsschläge, Krankheiten (Höfer 2000, S. 206 f.)

Antonovsky (1997, S. 44) klassifiziert Stressoren in:

- Chronische Stressoren
- Wichtige Lebensereignisse
- Alltägliche Widrigkeiten

Vergleichbar mit der generalisierten Widerstandsressource beschreibt der chronische Stressor „eine Lebenssituation, Bedingung oder ein Charakteristikum, dem eine Schlüsselfunktion in der Beschreibung des Lebens einer Person zukommt“ (Antonovsky 1997, S. 44) und muss somit als primäre negative Determinante des Kohärenzgefühls gesehen werden. Dagegen sind bei den wichtigen Lebensereignissen eher deren Folgen entscheidend – ein Lebensereignis an sich, auch wenn es im Moment des Auftretens als Stressor einzuordnen ist, muss die Stärke des Kohärenz-

gefühls nicht zwangsläufig negativ beeinflussen – die Bewältigung hängt vielmehr von den Möglichkeiten ab, Widerstandsressourcen zu mobilisieren. Bei erfolgreicher Bewältigung ist eher eine Stärkung als eine Schwächung des Kohärenzgefühls die Folge. Ebenso sind die „alltäglichen Widrigkeiten“ einzuordnen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ausprägung des Kohärenzgefühls, also des Gefühls der inneren Stimmigkeit, einen entscheidenden Einfluss auf das Erleben von Anforderungen hat. Personen mit einem hohen Kohärenzgefühl verfügen über adäquate Handlungsstrategien und können die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung einer Anforderung aktivieren. Dies gelingt Personen mit niedrigem Kohärenzgefühl weniger, das heißt, dass durch eine Anforderung eher Stress ausgelöst wird, da notwendige Ressourcen und Handlungsstrategien nicht verfügbar sind.

2.2.2 Resilienz

Resilienz (Widerstandsfähigkeit) als salutogener Faktor „fokussiert darauf, dass Menschen offenbar sehr unterschiedlich auf Herausforderungen, auf Stressoren, auf Traumatisierungen reagieren. Resilienz wird als Fähigkeit konzipiert, aus den biologischen/konstitutionellen und biographischen Ressourcen schöpfend, Krisen zu meistern und für Entwicklungen zu nutzen.“ (Lauterbach 2005, S. 27).

Das besondere Interesse der Resilienzforschung richtet sich dabei auf das Phänomen, dass sich einige Menschen trotz multipler Risikofaktoren relativ „gesund“ entwickeln. Hagen & Röper (2007, S. 15) betonen, dass Resilienz keine statische Eigenschaft ist, sondern als dynamischer Prozess zu verstehen ist: „Die Fähigkeit, Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen, kann sich im Laufe der Entwicklung deutlich verändern, da sich insbesondere im Kontext akuter Stressbedingungen neue Vulnerabilitäten und Ressourcen herausbilden. Resilienz bezieht sich somit auf eine flexible, den jeweiligen Situationsanforderungen angemessene, d.h. „elastische Widerstandsfähigkeit.“¹⁸ (Hagen & Röper 2007, S. 17).

¹⁸ Der Begriff der „elastischen Widerstandsfähigkeit“ wurde von Bender & Lösel geprägt.

Die Ausprägung der Resilienz wird bestimmt durch Risiko- und Schutzfaktoren als „destabilisierende bzw. stabilisierende Faktoren, die die negativen Effekte ungünstiger Lebensumstände und traumatischer Erlebnisse modifizieren. Während Risikofaktoren die negativen Effekte spezifischer Risikokonstellationen verstärken, haben protektive Faktoren einen positiven Einfluss auf den jeweiligen Entwicklungsergebnis.“ (Hagen & Röper 2007, S. 17).

Als wichtiger protektiver Faktor werden günstige familiäre Rahmenbedingungen gesehen. Wenn die Familie „Flexibilität und Verbundenheit“ (Hildenbrand 2006a, S. 21) aufweist, sind günstige Rahmenbedingungen für die Entwicklung individueller Resilienz gegeben.

Emmy E. Werner hat in einer Längsschnittstudie 698 im Jahr 1955 geborene Kinder auf der hawaiischen Insel Kauai¹⁹ 40 Jahre lang begleitet und sich vor allem mit der Resilienz als Wechselwirkung zwischen Schutzfaktoren, die beim Individuum, in seiner Familie und in seiner Umwelt vorhanden sind, beschäftigt (Werner 2006, S. 30). „Resiliente Jungen und Mädchen, die ihre widrigen Lebensumstände gut überwunden hatten, unterschieden sich durch drei Bündel von Schutzfaktoren von ihren stark gefährdeten Altersgenossen, die sich in der Kindheit und im Jugendalter sehr schwer taten, ihre Probleme zu bewältigen“ (Werner 2006, S. 31):

- Schutzfaktoren des Individuums: resiliente Kinder zeigen Persönlichkeitsmerkmale, die bei den betreuenden Personen positive Reaktionen hervorrufen, was wiederum zu einer Steigerung des Gefühls ihrer eigenen Wirksamkeit führt (Werner 2006, S. 31).

Werner hat z.B. festgestellt, dass ein Säugling durch sein Verhalten bereits bestimmte Reaktionen der Umwelt hervorruft, die wiederum Einfluss auf die Entwicklung bis ins Erwachsenenalter haben. Die von den Müttern als „pflegeleicht“ bezeichneten Säuglinge riefen positive Reaktionen bei ihren primären Bezugspersonen hervor. Diese Kinder wurden im Alter von zwei Jahren als „fröhlich, freundlich, aufgeschlossen und gesellig“ beschrieben und zeigten eine gute sprachliche und motorische Entwicklung. „Im fortgeschrittenen Jugendalter hatten diese Probanden den Glauben an ihre eigene Wirksamkeit entwickelt und

¹⁹ Auf der Insel Kauai bestand eine Population, die eine geringe Mobilität hatte und über eine Infrastruktur (Gesundheitswesen, Ausbildungswesen, Wohlfahrtspflege) verfügte, die einem US-amerikanischen Gemeinwesen ähnlicher Größe gleichwertig war (Werner 2007, S. 30).

waren überzeugt, dass sie die Probleme, mit denen sie konfrontiert waren, durch eigenes Handeln bewältigen konnten.“ (Werner 2006, S. 31 f.). Diese Kinder haben sich die Ressourcen ihrer Umwelt sozusagen selbst erschlossen bzw. diese aus sich selbst heraus aktiviert, was wiederum zu einem hohen Selbstwertgefühl, verbunden mit einem guten Zugang auf interne und externe Ressourcen führte.

- Schutzfaktoren der Familie: die Kinder, die mit widrigen Lebensumständen fertig wurden, hatten schon früh die Gelegenheit, „eine enge Bindung zu mindestens einer kompetenten, emotional stabilen Person zu entwickeln, die auf die kindlichen Bedürfnisse sensibel einging.“ (Werner 2006, S. 32). Dies waren häufig die Großeltern, ältere Geschwister oder Onkel und Tanten.
- Schutzfaktoren des Umfeldes: „Resiliente Jugendliche verließen sich im Allgemeinen auf Ältere und Gleichaltrige in ihrem Umfeld, wenn sie emotionale Unterstützung brauchten, und holten sich bei diesen in Krisenzeiten Rat. Oft gab der Lieblingslehrer eines Kindes das positive Rollenmodell ab; auch fürsorgliche Nachbarn, ältere Betreuer, Eltern eines Freundes oder einer Freundin, Jugendleiter, Pfarrer und Mitglieder kirchlicher Gruppen waren häufig in dieser Funktion.“ (Werner 2006, S. 32).

Wendepunkte der im Jugendalter problembelasteten Menschen bildeten gute Ausbildung, eine stabile (Paar)Beziehung, die Hinwendung zu einer Glaubengemeinschaft, das Überleben einer lebensbedrohlichen Krankheit oder eines Unfalls, bei wenigen auch eine Psychotherapie. Diese Jugendlichen entwickelten sich trotz hoher Problembelastung zu resilienten Erwachsenen.

Schwierige Entwicklungen im Erwachsenenalter zeigen sich bei Jugendlichen und Jungerwachsenen, die sich aufgrund von Alkoholismus der Eltern oder psychischer und physischer Misshandlung stark von ihren Familien distanziert hatten (Werner 2006, S. 36).

Auch Grossmann & Grossmann (2007a, S. 34) merken kritisch an, dass die Orientierung an anderen Personen häufig verbunden ist mit einer sich selbst schützenden Loslösung von der Kernfamilie. Diese „psychische Vermeidung und Entfremdung“ kann zwar einerseits zur einer gelingenden Anpassung an Prozesse des gesellschaftlichen Lebens (z.B. Arbeitswelt) führen, beinhaltet aber gleichzeitig das Risiko negativer Konsequenzen in der Gestaltung eigener enger Beziehungen im Erwachsenenalter.

Lösel & Bender (1999) haben resiliente Faktoren bei Heimkindern als Hochrisikogruppe untersucht. Aufgrund einer Bandbreite von Items werden diese in „Resiliente“ und „Deviante“ eingeteilt. Etwa zwei Drittel aller Untersuchten zeigen nach zwei Jahren eine stabile Entwicklung im Sinne eines flexiblen und weniger impulsiven Temperaments, realistischer Zukunftsperspektiven, aktiven Bewältigungsverhaltens und von Leistungsmotivation in der Schule (Lösel & Bender 1999, S. 38). Lösel & Bender stellen fest, dass ihre Ergebnisse mit der Kauai-Studie von Werner & Smith weitgehend übereinstimmen und zitieren, dass verschiedene Studien bei völlig unterschiedlichen Untersuchungspopulationen zu ähnlichen Ergebnissen kommen. „Dass sich in solch unterschiedlichen Problemfeldern ein Kernbereich von Merkmalen ergibt, die für die seelisch gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind, spricht für relativ breit wirksame protektive Faktoren.“ (Lösel & Bender 1999, S. 39).

Problematisch bei der Resilienzforschung an einer Hochrisikogruppe²⁰ ist, dass sich protektive Faktoren bei stark kumulierenden Risiken am schwersten nachweisen lassen – obwohl sie gerade für diese Gruppen am wichtigsten sind, da sich unter Umständen Ansätze für die positive Beeinflussung schwieriger Entwicklungsverläufe ergeben können (Lösel & Bender 1999, S. 43).

Am Beispiel des Selbstwerterlebens zeigen Lösel & Bender auf, dass Risiko- und Schutzfaktoren ein „Doppelgesicht“ haben können. Kinder und Jugendliche mit Selbstvertrauen und positivem Selbstwertgefühl bewältigen leichter Entwicklungskrisen. Selbstvertrauen und Selbstwerterleben fördern ein konstruktives Bewältigungsverhalten, selbst wenn daneben wenige Schutzfaktoren zur Verfügung stehen. Daher kann ein positives Selbstwertgefühl als zentraler Schutzfaktor gegenüber vielfältigen Stressoren und Entwicklungsrisiken gesehen werden (vgl. hierzu auch Krause & Wiesmann & Hannich 2004, S. 67).

Bei der Betrachtung von Problemen der Aggressivität und Antisozialität ist diese Funktion allerdings weniger klar. Hier wirkt ein gutes Selbstvertrauen protektiv, ein besonders ausgeprägtes Selbstwerterleben scheint jedoch ein Risiko darzustellen. Aggressive Kinder haben bereits im Alter von sieben Jahren eine stärker idealisie-

²⁰ Erst die Kumulation mehrerer Risiken (z.B. Alkoholabhängigkeit der Eltern, geringe Intelligenz, relative Abschottung der Familie gegenüber der Außenwelt) lässt die Bezeichnung „Hochrisiko“ zu.

rende und überhöhte Selbstbeurteilung hinsichtlich ihrer Kompetenz oder ihren sozialen Beziehungen als nicht-aggressive Kinder.²¹ Hier kann der überhöhte Skalenwert zum Selbstwertgefühl eher als Abwehrmechanismus als realistische Einschätzung gesehen werden. Wie Antonovsky in Bezug auf die „überhöhten“ Skalenwerte zum Kohärenzgefühl, ziehen auch Lösel & Bender den Schluss, dass die „günstige versus ungünstige Funktion eines Faktors eine Frage der Dosierung“ sein kann (1999, S. 45).

In Bezug auf ihre eigene Untersuchung stellen sie fest, dass es ähnliche „doppelgesichtige“ Ergebnisse in Bezug auf das soziale Netzwerk gibt. Ein als unbefriedigend erlebtes soziales Netzwerk führt bei den wenig auffälligen Jugendlichen zu einer Verstärkung von Problemen, bei den auffälligeren jedoch zu einer Abschwächung. Bei letzteren kann als ein negativer Einfluss eines guten sozialen Netzwerkes festgestellt werden, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass die auffälligen Jugendlichen sich eher gleichgesinnten (ebenfalls auffälligen) Peergruppen anschließen, was wiederum das eigene Problemverhalten verstärkt (Lösel & Bender 1999, S. 46).

Diese Ergebnisse zeigen, dass eine eindimensionale Sicht auf Risiko- und Schutzfaktoren, besonders in der Arbeit mit (vorwiegend männlichen) dissozialen delinquenten Jugendlichen, zu kurz greift.

Resiliente Kinder und Jugendliche suchen und finden, trotz widriger Lebensumstände, Personen, „die sie mit einer sicheren Basis versorgen, um Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln zu können“ (Grossmann & Grossmann 2007a, S. 34). Hier besteht meines Erachtens ein Anknüpfungspunkt für die stationäre Jugendhilfe. Sich als Erwachsener „zur Verfügung zu stellen“ und damit den Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, Vertrauen zu Erwachsenen haben zu können, ist eine entscheidende Anforderung an die Mitarbeiter/innen in Jugendhilfeeinrichtungen.

²¹Lösel & Bender beziehen sich hier auf ein Studie von Hughes et. al.

2.3 Ressourcenförderung im Jugendalter

2.3.1 Anforderungen und Ressourcen des Jugendalters²²

Identitätsentwicklung

Identität wird in dieser Arbeit nach Keupp (2001, S. 809) definiert als „konzeptioneller Rahmen, innerhalb dessen eine Person ihre Erfahrungen interpretiert und die jeweils die Basis bildet für aktuelle Identitätsprojekte.“²³

Das heißt, Identität ist als Ergebnis eines Prozesses zu verstehen, eingebunden in die biographische Gewordenheit, also abhängig von der Lebensgeschichte und dem kulturellen und sozialen Umfeld des Individuums (Kampshoff 1996, S. 21 f.). Identität ist ein Konstrukt, das durch die Erfahrungen und das Handeln der jeweiligen Person konstituiert wird.

Die veränderten sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen²⁴ führen dazu, dass das Individuum gefordert ist, Identität in einem fortlaufenden Prozess zu konstruieren. Es ist von einer „**alltäglichen Identitätsarbeit**“ auszugehen, die beschreibt, dass Identität über eine permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Bedingungen hergestellt werden muss. (Höfer 2000, S. 182 f.). Hierbei entwickelt und verändert Identität sich „in Feedbackschleifen beziehungsweise in einem systemisch zu sehenden Zusammenspiel von Außenanforderungen und -wahrnehmung und Innenanforderung und -wahrnehmung“ (Höfer 2000, S. 196). Die Herausforderung an das Individuum besteht darin, Differenzen zulassen und Unterschiedliches akzeptieren zu kön-

²² Der Begriff Jugendalter wird hier verwendet für die mittlere und späte Adoleszenz. Die mittlere Adoleszenz ist vor allem bestimmt durch ein jugendliches Erscheinungsbild im Alter von ca. 14 bis 16 Jahren. In der späten Adoleszenz, im Alter von 17 bis 20 Jahren, steht der Übergang ins Erwachsenenalter mit den Themen berufliche Orientierung und Freundschaften mit Perspektive auf eine Lebenspartnerschaft im Mittelpunkt der Entwicklung (Flammer & Alsaker 2002, S. 34).

²³ Eriksons Definition von Identität als „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (Erikson 1980, zitiert nach Haußer 1995, S. 75) erscheint den Anforderungen der Moderne nicht mehr angemessen. Das dieser Arbeit zugrunde liegende konstruktivistische Menschenbild schließt einen Abschluss der Identitätsentwicklung, wie Eriksons Stufenmodell ihn beschreibt, aus. Vielmehr wird von lebenslanger (Identitäts) Entwicklung ausgegangen. Damit wird das von Erikson beschriebene Kernproblem, die „Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“ (Erikson 1984, zitiert nach Keupp 2001, S. 807) hinfällig.

²⁴ Keupp (2003) beschreibt die Auswirkungen einer „Multioptionsgesellschaft“ in Bezug auf Becks „Kinder der Freiheit“ mit „Entbettung“ und „Fragmentierung von Erfahrungen“ (S. 24), die dazu führen, dass der Einzelne zum „Konstrukteur seines eigenen Sinnsystems“ (S. 27) wird.

nen. Gelingt dies nicht, ist das Individuum von Identitätsverlust bedroht, wobei die Identität ein ohnehin permanent gefährdetes Konstrukt ist: „Identität ist in jedem Fall ein stets nur vorläufiges Produkt psychischer Akte, in denen das Denken, Fühlen und Wollen untrennbar ineinandergreifen und die ihrerseits sozial konstituiert oder vermittelt sind.“ (Straub 1998, S. 87).

Die Ausgestaltung der Identitätsarbeit hängt von den individuellen, materiellen und sozialen Ressourcen des Individuums ab. Diese sind deutlich unterschiedlich verteilt – bei mangelnden Ressourcen wird die erforderliche Selbstgestaltung zur schwer erträglichen Aufgabe (Keupp 2003, S. 27).

Das bloße Vorhandensein von Ressourcen reicht zur aktiven Lebensgestaltung jedoch nicht aus, sondern das Individuum muss in der Lage sein, auf diese Ressourcen aktiv zurückzugreifen und sie für sich zu nutzen. Entscheidend ist, „was ein Subjekt an Ressourcen wahrnimmt“ (Keupp u.a. 2008, S. 198).

Das **Identitätsgefühl** enthält Bewertungen über die Qualität der Beziehung zu sich selbst (Selbstwertgefühl) und Bewertungen darüber, wie die Anforderungen des Alltags bewältigt werden können (Kohärenzgefühl). Es entsteht aus der Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen, die zu zunehmenden Generalisierungen führen (Keupp u.a. 2008, S. 226).

Das **Selbstwertgefühl**, als emotionale Komponente der Identität, setzt sich aus generalisierten Selbstbewertungen zusammen. Es entsteht durch die Beurteilung, wie weit Identitätsprojekte verwirklicht werden konnten: „Je stärker es [...] gelingt, diese individuellen Identitätsbedürfnisse zu erfüllen, desto mehr entwickelt das Subjekt einen positiven Bezug zu sich selbst.“ (Keupp u.a. 2008, S. 227).

Positive Komponenten des Selbstwertgefühls sind z.B. „Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung und Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung sowie Selbständigkeit und Unabhängigkeit“ (Haußer 1995, S.36). Es können auch Fremdbewertungen in die Selbstbewertung übernommen werden (Haußer 1995, S. 17).

Das Selbstwertgefühl steuert die Wahrnehmung. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass Menschen Informationen, die mit ihrem Selbstwertgefühl übereinstimmen, eher als richtig empfinden als kontra-schematische Informationen. Studien haben gezeigt,

dass alle Menschen, unabhängig davon, ob sie ein hohes oder ein niedriges Selbstwertgefühl haben, ein positives Feedback bevorzugen, wobei sich allerdings Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl schwerer tun, dem positiven Feedback zu glauben – sie sind nicht ohne weiteres bereit, ihre Selbstbeurteilungen zu ändern (Flammer & Alsaker 2002, S.153 ff.).

Ein positives Selbstwertgefühl wirkt als generalisierte Widerstandsressource (Krause & Wiesmann & Hannich 2004, S. 67) und hat damit positiven Einfluss auf die Bewältigung von Anforderungen, was wiederum ein hohes Kohärenzgefühl fördert.

Im Rahmen der alltäglichen Identitätsarbeit finden Bewertungsprozesse in bezug auf die Ziele der Identitätsarbeit statt. Durch die Bewältigung des Alltags erhält das Individuum Aufschluss über die Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit der Identitätsprojekte (Höfer 2000, S. 213). Je ausgeprägter die generalisierten Widerstandsressourcen sind, umso wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen (Höfer 2000, S. 308). Das Kohärenzgefühl entsteht aus einem „situational flexiblen Gefühl von Orientierungs- und Gestaltungsmöglichkeit“ und muss deshalb als wichtigste Bewältigungsressource eingeordnet werden (Höfer 2000, S. 213).

In einer Studie mit „institutsauffälligen“²⁵ Jugendlichen zwischen 12 und 24 Jahren hat Höfer (2000) die Wichtigkeit des Kohärenzgefühls vor allem auf die psychische und psychosomatische Gesundheit festgestellt (Höfer 2000, S. 119). Um die Frage zu beantworten, wie es Jugendlichen mit hohem Kohärenzgefühl gelingt, aktiv „Erfahrungsräume“ herzustellen, die für sie salutogen sind, hat Höfer die Interviews mit drei 17- bzw. 18jährigen Jugendlichen miteinander verglichen. Sie stellt fest, „dass ein höheres Kohärenzgefühl die Selbstorganisationsprozesse der Jugendlichen befördert. Ambivalenzen können als Herausforderungen verstanden und soziale Ressourcen aktiv genutzt werden.“ (Höfer 2000, S. 125). Sie stellt deshalb ein hohes Kohärenzgefühl als zentrale individuelle Voraussetzung des aktiven Subjekts heraus. Bei der Analyse einzelner Ressourcen (materielle Ressourcen, Bildung, Familie, soziale Ressourcen) stellte sich heraus, dass für die 17- und 18jährigen Jugendlichen soziale

²⁵ Die Jugendlichen wurden von einer der folgenden Institutionen betreut: Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit, berufsbezogene Jugendhilfe, Erziehungsbeistandschaft, Jugendgerichtshilfe (Höfer 2000, S. 24).

Beziehungen, hier vor allem enge Freunde/Freundinnen und die Familie, am wichtigsten sind. Diese vermitteln Sicherheit, Nähe, Zugehörigkeit und Anerkennung (Höfer 2000, S. 136).

Keupp u.a. (2008, S. 202 f.) stellen die Verbindung von sozialem Kapital und Identitätsentwicklung heraus – es kann in dreifacher Form eine Rolle spielen:

1. als Optionsraum: „Die in meinem Netzwerk versammelten Personen bilden zugleich ein Netzwerk an möglichen Identitätsentwürfen und -projekten.“
2. als soziale Relevanzstruktur: „Die Entscheidung, welche identitätsrelevanten Perspektiven ich für meine Person zulasse, erfolgt steht in einem – oft impliziten – Aushandlungsprozess im sozialen Netzwerk.“
3. als Bewältigungsressource: soziale Netzwerke fungieren als Rückhalt und emotionale Stütze, vor allem in Orientierungskrisen.

Capabilities – Verwirklichungschancen aus soziologischer Perspektive

Der Capabilities-Ansatz²⁶ stellt „die Frage nach einem guten Leben bzw. einer gelingenden praktischen Lebensführung in den Mittelpunkt“ (Otto & Ziegler 2008, S. 9). Capabilities oder Verwirklichungschancen beschreiben die positiven Freiheiten, sich für ein als erstrebenswert betrachtetes Leben entscheiden zu können (ebd.).

Dabei wird es als öffentliche Aufgabe gesehen, „die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen“, die ihm [dem Bürger] einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (Nussbaum 1999, zitiert nach Otto & Ziegler 2008, S. 11). Nussbaum geht davon aus, dass es eine objektive Liste an Verwirklichungschancen (Capabilities) gibt. Dies sind: „die Ausbildung von spezifischen körperlichen Konstitutionen, sensorischen Fähigkeiten, Denkvermögen und grundlegenden Kulturtechniken, die Vermeidung von unnötigem Schmerz, die Gewährleistung von Gesundheit, Ernährung und Schutz, die Möglichkeit und Fähigkeit zu Bindungen zu anderen Menschen, anderen Spezies und zur Natur, zu Genuss, zu sexueller Befriedigung, zu Mobilität und schließlich zu praktischer Vernunft und zur Ausbildung von Autonomie und Subjektivität“ (Otto & Ziegler 2008, S. 12).

²⁶ Der Capabilities-Ansatz geht auf den indischen Ökonomen Amartya Sen und die US-amerikanische Philosophin Martha Craven Nussbaum zurück (Otto & Ziegler 2008, S. 9).

Das Individuum hat einen Anspruch auf Ermöglichung, denn es geht „um die Frage der Gewährleistung fairer Lebenschancen und objektiver Zugänge zu einem „guten Leben“ und damit um die Gestaltung von Arrangements, die den Individuen die Entfaltung ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten erlauben“ (Oelkers & Otto & Ziegler 2008, S. 88). Es ist also eine gesellschaftliche Aufgabe, die für die individuelle Entwicklung jedes/jeder Einzelnen erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Auch die Jugendhilfe ist gefordert, „für die Ermöglichungsbedingungen zur Ausbildung von Fähigkeiten zu sorgen“ (Oelkers & Schrödter 2008, S. 158).

Wirksamkeitserfahrungen im Sinne der Einsicht in die Fähigkeit, das Leben selbstständig zu meistern, sind abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen (z.B. Bildung). Grundmann (2008, S. 133) stellt fest, „dass Kinder, die aufgrund verfügbarer Ressourcen viele Alternativen erproben können, sich in der Regel als handlungswirksamer erleben als Kinder, die in ihren Handlungsspielräumen (sei es durch die Bedingungen des Aufwachsens zu Hause oder durch persönliche Handicaps) eingeschränkt sind.“

Ein Heranwachsender ist gefordert, eine milieuspezifische Handlungsfähigkeit auszubilden, das heißt, einen Abgleich zwischen den in der Herkunftsfamilie und Lebenswelt tatsächlich verfügbaren Ressourcen mit den in der eigenen Person liegenden Dispositionen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu leisten (Grundmann 2008, S. 136).

Jugendliche als Grenzgänger

Ludewig (2002b, S. 178) verwendet zur Beschreibung des Jugendalters den Begriff des „Grenzgängers“: „Jugendliche befinden sich im Niemandsland zwischen dem fremd geführten und verantworteten Leben der Kindheit und der eigenständigen Verantwortung des Erwachsenendaseins. Dieser Übergangszustand verlangt es, so viel Ungewissheit und Konflikthaftigkeit auszuhalten und so viel Lernfähigkeit und Anpassungsvermögen zu erbringen, wie wohl in keinem anderen Stadium der menschlichen Entwicklung. Daher ist diese Lebensphase einerseits ganz besonders für das Auftreten aller möglichen Auffälligkeiten prädestiniert, einschließlich derer, die in die Zuständigkeit der Psychiatrie fallen. [...] Andererseits steht diese Entwicklungs-

phase des Übergangs wie wohl keine andere unter dem Einfluss vielfältiger Veränderungen, weiterführender Entwicklungen und anderer unvorhergesehener Entfaltungen.“

Dem Jugendalter als Krise und Übergang kommt damit in der Identitätsentwicklung eine besondere Bedeutung zu: die in der Kindheit geltenden Wahrnehmungs- und Beziehungsmuster werden in Frage gestellt, eine Neuorientierung und Neugestaltung von Beziehungen wird notwendig.

Bei der Umgestaltung der sozialen Beziehungen gewinnen die Beziehungen zu Gleichaltrigen an Bedeutung. Einerseits verbringen die Jugendlichen in der Regel sehr viel Zeit mit Gleichaltrigen, andererseits ist die Ablösung vom Elternhaus²⁷ Entwicklungsaufgabe. Hier geht es um die Neugestaltung einer lebenslang bestehenden Beziehung, wobei eine vertrauensvolle Bindung an die Eltern auch in der Adoleszenz wichtig für das seelische Gleichgewicht und das Wohlbefinden der Jugendlichen ist (Flammer & Alsaker 2002, S. 108 f.).

Schmidt (2002, S. 316 f.) sieht die Orientierung im Spannungsfeld zwischen familiären Loyalitäten und eigenen Entwicklungstendenzen und Bedürfnissen als zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz. Er beschreibt dieses Spannungsfeld mit den Polaritäten einer „Individuation mit...“ und einer „Individuation gegen...“. „Individuation mit...“ meint all die Bemühungen, mit denen der/die Jugendliche seine/ihre zunehmend mehr konturierten Ausprägungen von Ich-Strukturen und autonomen Strebungen harmonisierend mit den Wertvorstellungen und Erwartungen seines Herkunftssystems abzustimmen versucht, um seinen/ihren als bindend erlebten Loyalitätsvorstellungen gerecht zu werden. Die „Individuation gegen...“ beschreibt die für eine eigenständige Entwicklung aber auch unbedingt notwendigen Strebungen zu einer konflikthafter Abgrenzung gegen wichtige Bezugspersonen des Herkunftssystems und seiner Wertvorstellungen, was zum Teil auch in aggressiv kritischer Weise geschieht.

Die Herausforderung für die Jugendlichen besteht darin, eine Balance zwischen Autonomiebestrebungen, Bindungsbedürfnissen und Loyalitätsverpflichtungen zu fin-

²⁷ Flammer & Alsaker (2002) kritisieren den Begriff der „Ablösung“, da dieser der lebenslangen Verbindung zwischen Eltern und ihren Kindern nicht gerecht wird.

den, wofür die damit zusammenhängende Nähe-Distanz-Regulierung in Beziehungen gelingen muss.

Ludewig (2002b, S. 183) beschreibt den Ablösungsprozess von der Herkunftsfamilie als komplexe Lebenskrise für die Familie, die für den Jugendlichen ein „unerträgliches Dilemma“ mit sich bringt, wenn die Eltern über eine „normale“ Kränkung hinaus verletzt sind: „Macht er weiter, riskiert er, einen Elternteil oder gar beide so zu verletzen, dass sie sich nicht mehr erholen können; hält er sich zurück, muss er auf seine Entwicklung verzichten und Kind bleiben. An dieser sehr empfindlichen Stelle ist der Jugendliche aufgefordert, sich aktiv zu entscheiden und zu handeln. An der Art und Weise, wie dieses Dilemma gelöst wird, entscheidet sich, ob eine sinnvolle Ablösung gelingt oder ob langanhaltende, zum Teil lebenslange Probleme hier ihren Ausgang nehmen.“

Für Jugendliche, die in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung leben, bekommt dieses Entwicklungsthema eine zusätzliche Brisanz. Durch den Auszug aus dem Elternhaus sind zusätzlich Verletzungen sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Eltern entstanden. Zudem haben Jugendliche und Eltern kaum die Möglichkeit, sich im Alltag auseinanderzusetzen und ihre Beziehung neu zu definieren.

Die Zeit der Adoleszenz beinhaltet große Risiken, da die Jugendlichen in Überforderungssituationen unter Umständen auf altvertraute Lösungsversuche und Strategien zurückgreifen, aber auch große Chancen, denn „in ihr können sogar viele, eventuell sehr belastende und einschränkende Erfahrungs- oder Beziehungsmuster aus der Kindheit relativiert oder konstruktiv transformiert werden.“ (Schmidt 2002, S. 315 f.).

2.3.2 Möglichkeiten der Ressourcenförderung

Rotthaus (2002, S. 15) beschreibt die systemische Therapie für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als besonders geeignet, weil

- die Bezugspersonen einbezogen werden,
- die systemische Therapie geringe Anforderungen an die Kommunikations- und Reflexionskompetenz stellt,
- die Gestaltung eines förderlichen Lebensraumes im Mittelpunkt steht,
- der Fokus der systemischen Therapie in der Zukunft liegt
- und weil sie wegen der kurzzeittherapeutischen Ausrichtung weniger den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters entgegensteht.

Diese Punkte können ebenso als Gründe für eine systemische Pädagogik in der stationären Jugendhilfe betrachtet werden. Die Hauptanforderung an die Pädagoginnen und Pädagogen, die die Jugendlichen betreuen, liegt dabei in der Gestaltung eines entwicklungs- und ressourcenfördernden Lebensraumes. Günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die betreuten Jugendlichen die notwendige Freiheit haben, um Alternativen zu ihrem unter Umständen problematischen Verhalten zu erproben, ist ein wichtiges Ziel.

Begleitung des Übergangs:

Jugendliche, die sich in der oben beschriebenen Phase des Übergangs und der Orientierung befinden, pädagogisch zu begleiten, kann gelingen, wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen der Situation des Übergangs bewusst bleiben und versuchen, „zugleich die bereits vorhandenen als auch die noch fehlenden Fähigkeiten und Ressourcen des Jugendlichen zu würdigen, dessen bereits erreichte Eigenständigkeit, aber auch die noch ungebrochen wirksame Eingebundenheit zu beachten.“ Ludewig (2002b, S. 185). Hierbei ist eine einseitige Loyalität mit dem/der Jugendlichen nicht angebracht, da diese die (liebevolle) Bindung zu den Eltern missachten würde. „Aussichtsreicher ist es, die Jugendlichen und ihre zumeist verzweifelten Eltern auf ihrer so komplizierten wie rutschigen Gratwanderung zwischen Bindung und Ablösung unparteiisch und wertschätzend zu begleiten.“ (ebd.).

In der Einhaltung „flexibler Grenzen“ sieht Ludewig (2002 b, S. 189) eine Hauptaufgabe der Helfer/innen bei der Begleitung des Übergangs. Dies resultiert aus der Feststellung, dass Jugendliche „nur bedingt in der Lage [sind], soziale Nähe und Distanz von selbst zu regulieren. Im Umgang mit dieser Schwierigkeit entstehen zuweilen unauflösbare Beziehungen, andererseits auch vorzeitige Abbrüche.“ (ebd.).

Ressourcenförderung bei Jugendlichen, die häufig in der Gestaltung von Beziehungen hochgradig verunsichert sind, wie das bei stationär betreuten Jugendlichen eher die Regel als die Ausnahme ist, bedeutet also, die Unsicherheiten der Jugendlichen aushalten zu können und sich durch diese nicht beim Beziehungsangebot irritieren zu lassen.

Durch einen sensiblen Umgang mit Sprache in der Kommunikation mit den Jugendlichen können Probleme und Symptome verflüssigt werden. Wird ein Problem von den Pädagoginnen und Pädagogen nicht als „unlösbarer Dauerzustand“ charakterisiert, so hat dies Einfluss auf die Sichtweise der Jugendlichen – zumindest wenn sie die Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Bezugspersonen wahr und ernst nehmen. Ein Symptom als momentane Lösung eines Problems zu charakterisieren, als eine Möglichkeit, auf vorhandene Schwierigkeiten zu reagieren, verändert die Bedeutung dieses Symptoms.

Ebenso können Attribuierungen positiv genutzt werden, z.B. indem Gelingendes wertschätzend hervorgehoben wird. Der Fokus der Jugendlichen kann so auf die positiven Anteile ihres Verhaltens gelenkt werden.

Die Unterstützung der Jugendlichen darin, ihren eigenen Weg in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Jugendalters zu finden, stellt eine Herausforderung an die Pädagoginnen und Pädagogen dar. Hier gilt es, das Bewusstsein für die individuellen Ressourcen zu erwecken und die Jugendlichen dabei zu unterstützen, Mechanismen zu entwickeln, ihre Potenziale nutzen und ihren Lebensweg dadurch positiv gestalten zu können. „Die Wirksamkeit professioneller Hilfe wird davon abhängen, ob das Gefühl gefördert werden kann, mehr Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu erlangen.“ (Keupp 2003, S. 45).

2.3.3 Anforderungen an die stationäre Jugendhilfe

Aus der besonderen Situation der in der stationären Jugendhilfe untergebrachten Jugendlichen, die aus deren individueller Geschichte und der Unterbringung entstehen, ergeben sich Anforderungen an die betreuenden Pädagoginnen und Pädagogen, die über die bisher beschriebene Begleitung und Unterstützung von Adoleszenten hinausgehen. Auch die Einrichtungsleiter/innen der Jugendhilfeeinrichtungen sind an besonderen Punkten gefordert.

Jugendhilfe-Jugendliche:

Jugendhilfe-Jugendliche kommen häufig aus unteren sozialen Schichten und mehrfach belasteten Familien und haben daher eine weniger günstige Ausgangsposition, was den Zugriff auf Ressourcen und die individuelle Entwicklung angeht. In ihrem Herkunftsmilieu sind sie unter Anderem folgenden chronischen Stressoren ausgesetzt:

- Armut: den Familien der Jugendhilfe-Jugendlichen stehen in der Regel nicht ausreichend finanzielle Ressourcen zur Verfügung, um die Kinder und Jugendlichen angemessen versorgen zu können, bzw. sie sind nicht in der Lage, die finanziellen Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen so einzuteilen, dass die materielle Versorgung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet ist.
- Psychische Krankheit der Eltern / Süchte.
- Mangelndes Beziehungsangebot: die Jugendlichen wurden in der Regel über längere Zeiträume ihres Lebens emotional nicht ausreichend versorgt, haben nicht die Erfahrung gemacht, sich auf Erwachsene verlassen zu können.
- Die Familiensysteme sind häufig geprägt durch Missbrauchs- und Gewalterfahrungen.
- Die Familien verfügen nicht über ein ausgeprägtes soziales Netzwerk, auf das sie in Belastungssituationen zurückgreifen können.
- In ihren Familien sind die Jugendlichen häufig „Symptomträger“.

Daraus resultieren:

- Hohe „Störungslevels“ der Jugendhilfe- Jugendlichen – z.B. somatische Krankheiten, Persönlichkeitsstörungen, Psychosen, Depressionen, Süchte etc.

- Schulfrust und Schulverweigerung – häufig wurden die Jugendlichen schulisch nicht ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend gefördert.
- Beziehungsstörungen
- Aufgrund mangelnder Förderung und mangelnder materieller Ressourcen fehlen den Jugendlichen Basiskompetenzen, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wichtig und notwendig sind.

Diese Bedingungen führen zu einem niedrigen Kohärenzgefühl bzw. dem Fehlen von Bewältigungsressourcen. Den Jugendlichen standen in ihrem bisherigen Leben keine ausreichenden Ressourcen für eine salutogene Entwicklung zur Verfügung.

Die Herausnahme aus dem Familiensystem ist ein wichtiges Lebensereignis für die Jugendlichen, das sie vor zusätzliche Bewältigungsanforderungen stellt und je nachdem, wie es den Jugendlichen gelingt, mit diesem Lebensereignis umzugehen, birgt es die Gefahr, zu einem chronischen Stressor zu werden.

- Unter Umständen stellt die Fremdunterbringung eine Traumatisierung des/der Jugendlichen bzw. des gesamten Familiensystems dar.
- Mit der stationären Unterbringung geht eine Stigmatisierung als „Heimkind“ einher.
- Über die Fremdunterbringung wird eine Öffentlichkeit hergestellt, die die Jugendlichen und deren Familien zusätzlich belastet. Da es nicht gelungen ist, die vorhandenen Probleme innerhalb des familiären Rahmens zu klären, werden nun „öffentliche“ Stellen, wie das Jugendamt und der Jugendhilfeträger hinzugezogen. Darüber hinaus erfahren weitere Menschen und Institutionen, dass die Familien ihre Probleme nicht allein lösen konnten: die Schule, da der/die Jugendliche entweder umgeschult wird oder die Betreuer/innen der Jugendhilfeeinrichtung Kontakt zu ihr aufnehmen, die Nachbarn, da der/die Jugendliche nicht mehr zu Hause lebt, Verwandte, Freundinnen und Freunde etc.
- Wenn es zur Unterbringung in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung während der Jugendphase kommt, geschieht dies in der Regel, weil es den Familien nicht gelungen ist, die „Ablösung“ gemeinsam zu gestalten. Die Trennung von Jugendlichen und Eltern, die mit der stationären Unterbringung einhergeht, schafft für die/den Jugendliche/n einerseits Raum, sich mit den Entwicklungsaufgaben des

Jugendalters auseinanderzusetzen, andererseits bedeutet sie aber auch, dass bisherige Lösungsversuche gescheitert sind und über ein „normales Maß“ hinaus Verletzungen und Enttäuschungen sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Eltern entstanden sind. Dies führt häufig zu „Abwertungsspiralen“ auf beiden Seiten: die Jugendlichen fühlen sich unverstanden und sprechen ihren Eltern die Fähigkeit ab, sich mit ihnen auseinanderzusetzen; die Eltern beschreiben ihre Kinder als problematisch und „unaushaltbar“.

2.3.3.1 Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen

Die Jugendhilfeeinrichtung unterscheidet sich grundsätzlich vom Herkunftsmilieu, was dazu führt, dass hier untergebrachte Jugendliche in diesem „Alternativsystem“ neue Erfahrungen machen und ihnen Ressourcen zur Verfügung stehen, die in ihrem bisherigen Leben nicht vorhanden waren. Es wird zunächst eine „Basisversorgung“ geleistet: neben der materiellen Versorgung (ausreichend Essen, Bekleidung, Schulmaterial etc.) bietet die Struktur der Jugendhilfeeinrichtung ein Beziehungsangebot. Es sind rund um die Uhr erwachsene Bezugspersonen ansprechbar, die eine Beziehung anbieten.

Eine „Basisversorgung“ in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zur Förderung der Jugendlichen reicht nicht aus, so eine Hypothese dieser Arbeit. Die Anforderungen und Problemlage der Jugendlichen machen eine „Therapeutisierung“ der stationären Jugendhilfe notwendig. Diese Therapeutisierung beinhaltet das Erkennen der spezifischen Themen der Jugendlichen und aus dieser Erkenntnis heraus eine Begleitung und Förderung bei den anstehenden Entwicklungsaufgaben. Neben den für die Betreuung dieser Jugendlichen notwendigen Basiskompetenzen wie fachspezifisches Wissen, gefestigte Persönlichkeit und Reflexionsfähigkeit ist die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte unabdingbar.

„Systemisches“ Wissen und die Anwendung dieses Wissens kann dazu beitragen, vor allem die Ressourcen zu fördern.

Gelingt es, vorhandene Ressourcen bei den Jugendlichen zu aktivieren, erhöht dies einerseits ihren Selbstwert, andererseits kann ein Teil der Ressourcen eingespart

werden, die zur „Basisversorgung“ gehören – d.h. letztendlich führt dies dazu, die Zeit, die die Jugendlichen in der stationären Jugendhilfeeinrichtung verbringen, effektiver zu nutzen. So können letztendlich finanzielle Ressourcen geschont werden, da die Aufenthaltsdauer der Jugendlichen in der Einrichtung verkürzt wird.

Aus systemtheoretischer Perspektive kann Pädagogik nur Veränderungen schaffen, wenn es gelingt, an die **Wirklichkeitskonstruktionen der betreuten Jugendlichen** anzuknüpfen. Hierfür ist es notwendig, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die Jugendliche im Rahmen der stationären Jugendhilfe betreuen, sich mit der Geschichte und dem Herkunftsmilieu des/der jeweiligen betreuten Jugendlichen auseinandersetzen. Das Erkennen bzw. Verstehen der mitgebrachten Wirklichkeitskonstruktionen der betreuten Jugendlichen und deren Familien ermöglicht es, Anknüpfungspunkte für Veränderungen zu schaffen. Es können alternative Denk- und Lösungsmuster in das System eingebracht werden.

Für die Jugendlichen und deren Familien drückt diese Auseinandersetzung zudem die Wertschätzung der bisherigen Lösungsversuche und -möglichkeiten der Familien aus. Sie fühlen sich „gesehen“, in dem, was sie ausmacht.

Von Pädagoginnen und Pädagogen kann erwartet werden, dass sie einerseits im Sinn des „Verstehens“ an die Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen anknüpfen und den Jugendlichen andererseits alternative Erfahrungsräume zur Verfügung stellen. Dadurch ermöglichen sie Veränderungen in der Selbstorganisation, das heißt eine Veränderung der „inneren Landkarte“.

Alternative Erfahrungen können lediglich als „Anregungen“ geboten werden. Der/die Jugendliche, als autopoietisches System, entscheidet selbst, ob er/sie die neuen Erfahrungen integriert oder „alte“ Denk- und Verhaltensmuster beibehält.

Pädagogische Beziehungen können im Sinne der strukturellen Koppelung dazu genutzt werden, über das Schaffen gemeinsamer Wirklichkeiten alternative Handlungsmuster zur Verfügung zu stellen.

Anknüpfend an die Erfahrungen und Wirklichkeitskonstruktionen des Gegenübers können so Impulse für neue Erfahrungen und Entwicklungen gegeben werden.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass eine **Veränderung des Kohärenzgefühls** grundsätzlich möglich ist. Eine Stärkung des Kohärenzgefühls ist aufgrund positiver Bewältigungserfahrungen möglich. Diese positiven Bewältigungserfahrungen

gen können im Setting der stationären Jugendhilfe mit entsprechender Unterstützung gemacht und für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen genutzt werden.

Kohärenzgefühl verbessernde Erfahrungen (Antonovsky 1997) sind solche Erfahrungen, die einen besseren Zugriff auf materielle und personale Ressourcen ermöglichen. Bei den personalen Ressourcen geht es vor allem um die Förderung des Netzwerkes, auf das die Jugendlichen in Krisensituationen zurückgreifen können. Im Sinne der „Basisversorgung“ stehen die Pädagoginnen und Pädagogen während der Zeit, die die Jugendlichen in der stationären Jugendhilfeeinrichtung verbringen, als externe Ressource zur Verfügung. Die (pädagogische) Beziehung stellt damit ein Lernfeld her – Jugendliche können „verlässliche“ Erwachsene für ihre Entwicklung nutzen und lernen dadurch, dass Erwachsene auch verlässlich sein können. Dieses Vertrauen können die Jugendlichen im besten Fall auf andere Beziehungen übertragen.

Ein besserer Zugriff vor allem auf die internen Ressourcen (Intelligenz, soziale Kompetenzen etc.) ist durch eine Stärkung des Selbstwertgefühls als generalisierte Widerstandsressource möglich. Gelingt ein besserer Zugriff auf die Ressourcen, das heißt, ist die „Handhabbarkeit“ im Umgang mit Anforderungen gegeben, stärkt dies wiederum das Kohärenzgefühl.

Die **pädagogische Beziehung**, die das Wissen um systemische Mechanismen berücksichtigt und beinhaltet, ist der entscheidende Wirkfaktor in der stationären Jugendhilfe. Den Jugendlichen alternative Erfahrungen und Lösungsmuster anzubieten, ist nur auf der Basis einer authentischen Beziehung möglich. Um den Jugendlichen Informationen anbieten zu können, die von ihnen als „relevant“ eingestuft werden, ist eine tragfähige Beziehung unabdingbar. Als „relevant“ werden hier Informationen bezeichnet, die bei Selbstreferenzialität und operationaler Geschlossenheit des „Systems Jugendliche/r“ für die/den Jugendliche/n als bedeutsam eingestuft werden und gleichzeitig innovative Inputs ermöglichen.²⁸

²⁸ Anzumerken ist hier, dass unter einer „professionellen Beziehung“ nach wie vor eher eine solche Beziehung gesehen wird, die mit einer ausreichenden Distanz versehen ist, wobei nicht genauer gekennzeichnet wird, was als „richtige“ Distanz zu sehen ist. Dass die Herstellung einer (nahen) tragfähigen Beziehung ebenso als professionell gesehen werden kann, wird bisher noch nicht auf breiter Ebene diskutiert. Pädagoginnen und Pädagogen sollten darin unterstützt werden, diese „Grundqualität“ ihrer Arbeit auszubilden und zu reflektieren, um sich so den betreuten Kindern und Jugendlichen als Bezugsperson zur Verfügung stellen zu können.

Um eine verlässliche Bezugsperson für die Jugendlichen sein zu können, ist eine emotional klare, sichere und belastbare Beziehung erforderlich. Gelingt es, eine solche Beziehung herzustellen, schafft ein förderlicher Dialog günstige Rahmenbedingungen für Veränderung

Über die Förderung interner Ressourcen und die Schaffung eines personalen Netzwerkes für die Jugendlichen hinaus sollte den Jugendlichen eine **Auseinandersetzung mit den Eltern und dem Herkunftsmilieu** ermöglicht werden. Einerseits gilt es, Loyalitäten der Jugendlichen zu ihren Familien zu würdigen, um Loyalitätskonflikte möglichst zu vermeiden, andererseits sollte die notwendige Ablösung von den Eltern unterstützt werden. Sowohl für die Jugendlichen als auch für die Eltern, Möglichkeiten der Auseinandersetzung zu schaffen, die letztlich den für die Jugendphase notwendigen Ablösungsprozess ermöglichen, stellt eine weitere Herausforderung an die stationäre Jugendhilfe dar.

Die Notwendigkeit der konstruktiven Zusammenarbeit mit den Eltern für das Gelingen der pädagogischen Arbeit betont auch Blandow (2004, S. 15), indem er feststellt, dass die Wirklichkeitskonstruktionen der Eltern handlungsbestimmend für die betreuten Kinder und Jugendlichen sind.

Es ist davon auszugehen, dass sowohl Eltern als auch Jugendliche versuchen werden, ihr bisheriges System aufrechtzuerhalten. Dies sollte nicht als Auflehnung gegen die pädagogische Arbeit interpretiert, sondern als stabilisierende Leistung des Systems gewürdigt werden. Auch hier ist Veränderung nur dann möglich, wenn es gelingt, an die Erfahrungen und Wirkmechanismen des „Systems Familie“ anzuknüpfen.

An Stelle einer Abwertung der Eltern und konsequenten Trennung von ihnen können die Ressourcen, die das Herkunftsmilieu bietet, im Sinne der Entwicklung der Jugendlichen, genutzt werden. Zudem schafft eine Auseinandersetzung mit den Eltern den Jugendlichen Entscheidungsmöglichkeiten: statt sich unreflektiert loyal oder abwertend den Eltern gegenüber zu verhalten, entsteht die Möglichkeit, eine Einschätzung der Eltern und des Herkunftsmilieus zu entwickeln, die eine reflektierte Positionierung möglich macht.

2.3.3.2 Anforderungen an die Leitung

Die beschriebenen Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen, die in der stationären Jugendhilfe arbeiten, führen zu besonderen Anforderungen an die Personen, die die Einrichtungen leiten. In einem zirkulären Verständnis von sozialen Organisationen, können die Pädagoginnen und Pädagogen, die mit den Jugendlichen und deren Familien arbeiten, die Jugendlichen nur dann ressourcenorientiert fördern, wenn sie selbst entsprechend gefördert werden.

Es gilt, die Mitarbeiter/innen individuell zu unterstützen, indem der Fokus auf das gerichtet wird, was jede/r Einzelne benötigt, um diese anspruchsvolle Arbeit leisten zu können. Auch beim Personal ist eine Ressourcenförderung im Sinne der Förderung der individuellen Stärken jedes/jeder Einzelnen notwendig.

Im Einzelnen bedeutet dies:

- Leitungspersonen sollten die Potenziale der Mitarbeiter/innen kennen und nutzen. Die individuellen Stärken der Mitarbeiter/innen sollten für die Weiterentwicklung der gesamten Einrichtung sowie für die Betreuung der Jugendlichen nutzbar gemacht werden.
- Die einrichtungsinternen Prozesse sollten transparent kommuniziert werden. Neben der Einbeziehung der Mitarbeiter/innen in Entscheidungen bedeutet dies, wichtige Informationen zeitnah weiterzugeben.
- Die Einrichtungsleiter/innen sollten ihren Mitarbeiter/innen Raum für Reflexion und Supervision bieten, die einer Verstrickung in die Problemlagen der Jugendlichen und deren Familien vorbeugen.
- Belastungen der Mitarbeiter/innen sollten von den Einrichtungsleiterinnen und -leitern wahrgenommen und thematisiert werden.
- Einrichtungsleiter/innen sollten sich selbst als Ressource zur Verfügung stellen, auf die in Krisensituationen zurückgegriffen werden kann.
- In einrichtungsinternen Reflexionsprozessen sollten alternative Blickwinkel und Ideen in das System gebracht werden.
- Der Fokus sollte auf den Stärken der Jugendlichen und deren Familien gerichtet sein.

- Besondere Beziehungen zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern und einzelnen Jugendlichen sollten wertgeschätzt und nutzbar gemacht werden.

3. Die stationäre Jugendhilfe

3.1 Stationäre Jugendhilfe

Bei der stationären Jugendhilfe handelt es sich um einen Bereich der Hilfen zur Erziehung. Hilfen zur Erziehung sind rechtlich definiert als „sozialpädagogische Leistungen für Minderjährige und ihre Familien nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, auf die ein Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten dann besteht, wenn „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII, Trede 2005, S. 787).

Dabei haben die Hilfen zur Erziehung die gesellschaftliche Funktion, „ein kompensatorisches Sozialisationsfeld darzustellen“ (Trede 2005, S. 788).

Das SGB VIII ist ein Leistungsrecht: „Bei Vorliegen der Voraussetzungen sind die Leistungen [Hilfen zur Erziehung] zwingend zu gewähren, unabhängig von fiskalischen Erwägungen.“ (Struck 2002, S. 533)

Die Unterbringung in Pflegefamilien (§ 33 SGB VIII) sowie die „Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen“ (§ 34 SGB VIII) sind stationäre Jugendhilfeleistungen, das heißt hier werden Kinder und Jugendliche über Tag und Nacht betreut. In der stationären Jugendhilfe werden in den unterschiedlichsten Betreuungssettings Kinder und Jugendliche untergebracht, die vorübergehend oder auf Dauer nicht in ihrer Familie leben können (Günder 2007, S. 14).

In dieser Arbeit stehen die Hilfen nach § 34 SGB VIII im Mittelpunkt, die im Folgenden als „stationäre Jugendhilfe“ bezeichnet werden, da aufgrund der Vielfalt der Unterbringungsmöglichkeiten nach § 34 SGB VIII der Begriff „Heimerziehung“ meines Erachtens zum einen nicht die differenzierten Unterbringungsformen widerspiegelt, zum Anderen veraltet und negativ besetzt erscheint.

§ 34 SGB VIII „Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen

Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand

des Kindes oder des Jugendlichen sowie die Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie

1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder
2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder
3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten.

Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.“ (Münder 2006, S. 34).

Maßnahmen nach § 34 SGB VIII werden in der Regel von freien Trägern angeboten, dieses sind:

1. kirchlich und verbandlich organisierte Institutionen und Organisationen – hierzu werden vor allem die Kirchen, Wohlfahrts- und Jugendverbände sowie ihnen nahe stehend Verbände, Vereine, Dienste, Einrichtungen und Gruppen gerechnet,
2. die so genannten „neuen“ Träger, die aus Initiativ- und Selbsthilfeprojekten entstanden sind und
3. die privat-gewerblich orientierten Organisationen (Beher 2002, S. 565 ff.).

Die Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung wird vom öffentlichen Träger, dem Jugendamt, verfügt und über die Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII) gesteuert. „Das Verhältnis der Träger der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe basiert hierbei auf dem Leitbild der „partnerschaftlichen Zusammenarbeit““ (Beher 2002, S. 568). Die öffentliche Seite hat dabei die Aufgabe, die notwendigen Rahmenbedingungen für eine plurale Trägerlandschaft und die strukturelle Vielfalt zu schaffen und zu erhalten (Beher 2002, S. 569).

Für die Unterbringung eines Kindes oder Jugendlichen ist die Zustimmung der Eltern notwendig – sie stellen einen schriftlichen Antrag auf „Hilfen zur Erziehung“ – es sei denn, es findet eine Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII statt: „Zur vorläufigen Unterbringung von Kindern und Jugendlichen ist das JA [Jugendamt] berechtigt und verpflichtet, wenn diese darum bitten (sog. „Selbstmelder“). [...] – Ausreichend ist, dass das Kind oder der Jugendliche für sich eine akute, nicht anders behebbare Konflikt- oder Notlage sieht (subjektives Schutzbedürfnis). [...] Die Verpflichtung des JA, Selbstmeldern Obhut zu gewähren, besteht ohne Einschränkung, ohne jede Vor-

prüfung der Situation und gleichgültig, mit welcher Begründung der Jugendliche um Obhut bittet, ob seine Begründung überzeugend ist oder er gar aus Scham oder Angst schweigt“ (Münder 2006, S. 553). Neben den „Selbstmeldern“ kann auch bei einer dringenden Gefahr für das Wohl des Kindes (§ 8a SGB VIII) und bei unbegleiteten minderjährigen Ausländern eine Inobhutnahme stattfinden (Münder 2006, S. 582).

Eine Zusammenarbeit der Einrichtungen mit den Eltern ist gesetzlich vorgeschrieben und somit unabdingbar. Dazu **§ 37 SGB VIII:**

„Zusammenarbeit bei Hilfen außerhalb der eigenen Familie

(1) Bei Hilfen nach §§ 32 bis 34 und § 35a Abs. 2 Nr. 3 und 4 soll darauf hingewirkt werden, dass die Pflegeperson oder die in der Einrichtung für die Erziehung verantwortlichen Personen und die Eltern zum Wohl des Kindes oder des Jugendlichen zusammenarbeiten. Durch Beratung und Unterstützung sollen die Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie innerhalb eines im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen vertretbaren Zeitraums so weit verbessert werden, dass sie das Kind oder den Jugendlichen wieder selbst erziehen kann. Während dieser Zeit soll durch begleitende Beratung und Unterstützung der Familien darauf hingewirkt werden, dass die Beziehung des Kindes oder Jugendlichen zur Herkunftsfamilie gefördert wird. Ist eine nachhaltige Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie innerhalb dieses Zeitraums nicht erreichbar, so soll mit den beteiligten Personen eine andere, dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen förderliche und auf Dauer angelegte Lebensperspektive erarbeitet werden.“ (Münder 2006, S. 36).

3.2 Entwicklungen in der stationäre Jugendhilfe

3.2.1 Historische Entwicklung

Historisch geht die stationäre Jugendhilfe auf die in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert bestehenden Waisenhausanstalten zurück. In diesen zumeist christlich ausgerichteten Einrichtungen mussten die Kinder ihren Lebensunterhalt selbst verdienen (Günder 2007a, S. 15). Dass dies bis weit in das 20. Jahrhundert hinein üblich war, zeigen die aktuellen Medienberichte über in der Heimerziehung aufgewachsenen Menschen in den 50er Jahren, die ihren Lebensunterhalt zum Beispiel mit Torf stechen verdienen mussten. Das Recht auf individuelle Entwicklung ist zwar schon lange ein Thema, das Reformer der Heimerziehung beschäftigt, z.B. Pestalozzi und Wiechert²⁹, eine Umstrukturierung großer Teile der Heimerziehung in diese Richtung fand jedoch erst im Zuge der Heimreform in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts statt. Ausgelöst wurde diese Entwicklung durch die Studentenbewegung Ende der 60er Jahre. Die Heimkampagne richtete sich mit medienwirksamen Aktionen gegen die Anstaltserziehung. Im Juni 1969 fand eine Protestaktion von 200 Studenten, Lehrlingen, ehemaligen Heimbewohnern und Sozialarbeitern gegen die Erziehungsanstalt Staffelberg in Hessen statt – wesentliche Kritik, neben den häufig unmenschlichen Lebensbedingungen in den Heimen, war die mangelnde Vorbereitung der Jugendlichen auf ein selbstständiges Leben. Sie führte zur Flucht von 30 Heimbewohnern, die von Studenten in Wohngemeinschaften aufgenommen wurden – weitere 70 folgten. Das private Zusammenleben stellte sich jedoch nach relativ kurzer Zeit als untragbar heraus und es wurden ab November 1969 die ersten Jugendwohnkollektive gegründet, später folgten Jugendwohngemeinschaften (Brandenburger 2004, S. 43 ff.). Einen weiteren regionalen Schwerpunkt in der Heimkampagne bildete Berlin.

Reformforderungen, die an die Heimerziehung gestellt wurden waren: die Abschaffung repressiver, autoritärer Erziehungsmethoden; die Verringerung der Gruppengröße; tarifgerechte Entlohnung sowie Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten für Erzieher/innen und die Abschaffung von Stigmatisierungsmerkmalen, etwa Anstaltskleidung, Heime in abgelegener Lage etc. (Günder 2007a, S. 24).

²⁹ Vgl. hierzu Günder 2007.

In den 70er Jahren fand ein massiver Ausbau des Pflegekinderwesens statt – einerseits um Kosten zu sparen, andererseits aus der Überzeugung heraus, dass Kinder und Jugendliche in einer Familie besser aufgehoben seien als in einer Jugendhilfeeinrichtung. Der Ausbau des Pflegekinderwesens führte zu einer Reduzierung der Heimplätze – es entstand die Tendenz, nur noch stark problembelastete Kinder in der Heimerziehung unterzubringen, bzw. solche, bei denen bereits eines oder mehrere Pflegeverhältnisse gescheitert waren (Günder 2007a, S. 25 ff.).

1990 löste das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ab. „Leitgedanke der gesetzlichen Neufassung der Jugendhilfe war es, die bis dato übliche eingriffs- und ordnungsrechtliche Praxis nach dem JWG zu ersetzen durch eine partnerschaftliche Beteiligung und Mitwirkung der Betroffenen, ihre Einbeziehung in den gesamten Hilfeprozeß.“ (Tischner 2009). Die Stellung der Eltern wurde gestärkt, Partizipation am Hilfeprozess zum Grundprinzip erhoben. Der freiwillige Charakter der Hilfeangebote sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern durch öffentliche und freie Träger werden im SGB VIII betont (Günder 2007a, S. 41). Hierdurch kommt es zu einer stärkeren Einbeziehung der Familien auch bei stationären Maßnahmen.

Gabriel (2003, S. 176) stellt zur Veränderung der Heimerziehungspraxis und der Problembelastung der Klientel in den letzten 30 Jahren fest: „Die Gesellschaft und damit die Instanzen sozialer Kontrolle sind zum einen toleranter gegenüber bestimmten Formen von Abweichungen geworden. Zugleich hat sich das Selbstverständnis der Jugendhilfe verändert. Ihre Interventionen orientieren sich weniger an sozialintegrativen Normalitätsstandards und stärker an den spezifischen Hilfebedarfen der jungen Menschen und ihrer Familien. Zum anderen bedingen Maßnahmen im Vorfeld von Heimerziehung, dass ein Selektionsprozess stattfindet. Junge Menschen kommen heute oft mit höherer Problembelastung oder nach dem Misserfolg ambulanter Alternativen später in die Heimerziehung, was zum Teil ebenfalls eine Eskalation von Problemlagen bedingt.“

3.2.2 Zentrale Begriffe

Eine zentrale Kritik der Heimkampagne bezog sich auf die „Anstaltserziehung“. Die Einrichtungen befanden sich häufig abseits von Ortschaften. Die Kinder und Jugendlichen wurden in Schlafsälen untergebracht, mussten teilweise Anstaltskleidung tragen.

Als eine Konsequenz der Kritik aus der Heimkampagne fand in den 80er Jahren eine Dezentralisierung in stationären Jugendhilfeeinrichtungen statt, die bis heute anhält.

„Unter **Dezentralisierung** wird in der Heimerziehung sowohl die Verlagerung von Gruppen in Häuser außerhalb eines zentralen Heimgeländes – gelegentlich auch nur die Auflösung zentraler Versorgungseinrichtungen und die Bildung von abgeschlossenen Wohneinheiten auf einem zentralen Gelände – als auch ein umfassender Prozess der räumlichen Zersiedelung und Verlagerung von Kompetenzen auf die Mitarbeiter der kleineren Einheiten verstanden.“ (Wolf 1993, S. 14).

Wolf (2003, S. 20) stellt fest, dass „generalisierende Aussagen über die Heimerziehung [...] nur (noch) sehr begrenzt möglich [sind]“. Die stationären Jugendhilfemaßnahmen decken ein Spektrum von sehr engen Betreuungssettings, wie zum Beispiel der professionellen Pflegefamilie³⁰ auf der einen Seite bis zum Betreuten Wohnen, bei dem es keine „rund um die Uhr Betreuung“ gibt, auf der anderen Seite, ab. Zum einen ist durch die Dezentralisierung eine stärkere Einbindung der betreuten Kinder und Jugendlichen in normalen Wohnsiedlungen möglich. Durch die Verkleinerung und stärkere Verteilung der Gruppen können vorhandene Angebote im Umfeld der Einrichtungen verstärkt genutzt werden, was wiederum zu einer besseren Integration der betreuten Kinder und Jugendlichen führt (Almstedt 1998, S. 366).

Zum anderen führt eine Anhäufung problembelasteter Kinder an einem zentralen Ort eher zu einer Potenzierung der Probleme – dem kann durch die Dezentralisierung entgegengewirkt werden.

³⁰ Als professionelle Pflegefamilie werden hier Betreuungssettings bezeichnet, in denen ein sozialpädagogisch ausgebildetes Paar Kinder im eigenen Haushalt aufnimmt, bzw. gemeinsam mit den zu betreuenden (und unter Umständen den eigenen) Kindern in einer von einem Jugendhilfeträger angemieteten Wohnung lebt. Zentral für dieses Angebot ist die die Ausbildung der Betreuenden sowie die Tatsache, dass sie ihren Lebensunterhalt mit der Betreuung der Kinder verdienen. Generell gilt hier, wie in der stationären Jugendhilfe generell, ein Betreuungsschlüssel von 1:2. Für diese Art der Betreuung gibt es je nach Träger unterschiedliche Bezeichnungen: Lebensgemeinschaft, Familiengruppe, professionelle Pflegefamilie etc.

Ebenfalls mit dem SGB VIII einhergehend ist eine **Individualisierung von Hilfemaßnahmen** gefordert – dies bedeutet, für jedes Kind jede/n Jugendlichen ein individuelles, genau passendes Hilfeangebot zu arrangieren. „Die wichtigen Elemente des Arrangements ergeben sich aus der bisherigen Lebenserfahrung und der weiteren Lebensperspektive des einzelnen Kindes. Entscheidungen orientieren sich dann etwa an Fragen wie: „Was war bisher besonders belastend für das Kind und soll sich daher auf keinen Fall in den neuen Lebensverhältnissen wiederholen?“ oder „Was ist für dieses Kind ganz besonders wichtig und muss daher auf alle Fälle in dem Arrangement vorkommen?““ (Wolf 1993, S. 55). Hier ist einerseits von Seiten des Jugendamtes eine gute Einschätzung der Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen notwendig, andererseits sind die Jugendhilfeeinrichtungen gefragt, ein weites Spektrum an Hilfemaßnahmen anzubieten. „Eine dezentralisierte, entinstitutionalisierte und entspezialisierte Struktur der stationären Jugendhilfe und eine regionalisierte Unterbringungspraxis sind unverzichtbare Voraussetzungen, um überhaupt individuelle Arrangements herstellen zu können.“ (Wolf 1993, S. 55). Wolf (1993) stellt fest, dass ein breites Angebot von Maßnahmen eines Trägers dahingehend von Vorteil ist, dass Jugendlichen so unter Umständen beim Übergang von einer in die folgende Maßnahme, z.B. von der Wohngruppe zum Betreuten Wohnen ein Wechsel der Bezugsperson erspart bleiben kann. Realistisch zu betrachten ist hier jedoch, dass die unterschiedlichen Angebote in den Jugendhilfeeinrichtungen in der Regel von verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt werden und so dennoch ein Wechsel der Bezugspersonen stattfindet.

Ihren bisherigen Höhepunkt findet diese Entwicklung im Konzept der integrierten Hilfen zur Erziehung in Jugendhilfestationen – Jugendhilfestationen und ihre Mitarbeiter/innen sollen so lern- und wandlungsfähig sein, dass sie die für den Bedarf im Einzelfall geeignete und notwendige Hilfe jeweils „neu erfinden“ können (Trede 2005, S. 797).

Janze & Pothmann (2003, S. 106 f.) merken kritisch an, dass parallel zu der fortwährenden Differenzierung und Individualisierung die „moralische Qualität von Beziehungen“ und die „Bedeutung der Gruppenerfahrungen an sicheren Orten“ nicht aus dem Blick geraten sollten.

Der von Thiersch geprägte Begriff der **Lebensweltorientierung** „verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressatinnen und Adressaten mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern in gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen.“ (Grunwald & Thiersch 2001, S. 1136). Lebensweltorientierung in der stationären Jugendhilfe bedeutet, dass die Kontinuität sozialer Bezüge gewahrt werden soll (Gabriel 2003, S. 170 f.) Jeder willkürliche Abbruch von Beziehungen ist in der Jugendhilfe zu vermeiden (BMfFSFJ 1998, S.40). Neben der Kontinuität in der Betreuung bedeutet dies vor allem eine stärker sozialraumorientierte Jugendhilfe. Bis auf wenige Ausnahmen sollen Kinder und Jugendliche ihre bisherigen Bezüge (Familie, Freundinnen und Freunde, evt. Vereine etc.) weiter nutzen und pflegen können. Dies beinhaltet auch die Notwendigkeit einer permanenten und qualitätsorientierten Eltern- und Familienarbeit. Die Ressourcen der Familien sollen erkannt auf ihnen aufgebaut werden (Günder 2007). Auf die Ambivalenzen der Jugendlichen, die im Zusammenhang mit der ortsnahen Unterbringung entstehen können, muss bei der Integration in die neue Lebenswelt eingegangen werden, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Ressourcen der Jugendhilfeeinrichtung zu nutzen. Dies steht unter Umständen im Widerspruch zur bisherigen Lebenswelt der Jugendlichen (Storck 2007, S. 29 f.).

Wolf hat basierend auf dem Begriff der Lebensweltorientierung das **Konzept des Heimes als lohnender Lebensort** entwickelt, das er folgendermaßen beschreibt: „Letztlich muss sich die Heimerziehung daran messen lassen, inwieweit es ihr gelingt, objektiv und subjektiv die Lebensbedingungen der betreuten Kinder zu verbessern, die Lebenserfahrungen aufzugreifen und nicht zu negieren und die Kinder auf ihr Leben als Erwachsene, durch die Lebensbedingungen im Heim und die Inhalte und Ziele der Erziehung, angemessen vorzubereiten.“ (Wolf 1993, S. 13).

Partizipation ist eines der Grundprinzipien des SGB VIII – sie findet ihren Niederschlag vor allem im Wunsch- und Wahlrecht (§ 5 SGB VIII) und in der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII). „Als gesetzlich verankerte Leitnorm der gesamten Jugendhilfe betont Partizipation das Dienstleistungsverständnis der Jugendhilfe.“ (Petersen 2002, S. 911). Das Thema Beteiligung ist aber nicht nur durch entsprechende rechtliche Vorgaben motiviert, sondern wird auch von der Überzeugung getragen, dass die Kinder-

und Jugendhilfe nicht gegen ihre Adressatinnen und Adressaten erfolgreich sein kann (Pluto 2008, S. 196).

Die Umsetzung im Alltag stationärer Jugendhilfeeinrichtungen ist geprägt durch das Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, den betreuten Jugendlichen Grenzen zu setzen und Orientierung zu geben und diese an Entscheidungen zu beteiligen (Stork 2007).

Für die Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen bedeutet Beteiligung, die Lebensentwürfe und Lebensrealitäten der Jugendlichen und deren Eltern stärker einzubeziehen. Analog zum systemischen Denken wird auch der Beteiligungsgedanke dadurch getragen, dass die pädagogische Fachkraft keine Möglichkeit der direkten Veränderung hat, sondern auf die Mitwirkung der Jugendlichen angewiesen ist (Pluto 2008, S. 196). Weder Eltern noch Jugendliche können als Objekte von Planung und Entscheidung gesehen werden, sondern sollen als Personen mit subjektiven Rechten und eigenen Interessen wahrgenommen werden (Petersen 2002, S. 910). Der Fokus wird auf die Aktivierung und Befähigung der Jugendlichen gelegt. Ihre „biographische Kompetenz“ macht sie zu Expertinnen/ Experten ihrer eigenen Lebensgestaltung (Petersen 2002, S. 911).

3.3 Forschungsarbeiten zur stationären Jugendhilfe

Die meisten der im Folgenden dargestellten Studien zur stationären Jugendhilfe stammen aus den 90er Jahren. Zwei ältere Studien werden aufgrund ihrer Wichtigkeit herangezogen: die Studie von Marie Luise Conen (2002)³¹ hat vor allem in Bezug auf die Elternarbeit einen für die stationäre Jugendhilfe wegweisenden Charakter. Viele der folgenden Studien bauen auf ihr auf. Die zweite Studie aus den 80er Jahren, die vorgestellt wird, ist die von Bühler und Niederberger-Bühler – hier wurden stationäre Jugendhilfesettings mit dem Blick auf „Mischformen“ erforscht. Diese entsprechen heute eher der Realität als traditionelle „Heime“ und haben einen festen Platz in der Jugendhilfelandchaft – Bühler und Niederberger-Bühler haben dezidiert die Chancen und Risiken dieser Mischformen herausgearbeitet, die Anregung für Reflexionen heutiger stationärer Settings bieten.

Der steigende Rechtfertigungsdruck in der stationären Jugendhilfe – wofür werden die finanziellen Mittel tatsächlich eingesetzt und was wird damit bewirkt? – hat dazu geführt, dass in den neueren Studien vor allem die Wirkfaktoren für ein gelingendes Aufwachsen in der Jugendhilfe untersucht werden. Der Fokus liegt darauf, wie eine „erfolgreiche“ Erziehung stattfinden kann – dies ist besonders in den von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Studien (JULE und JES) deutlich herauszulesen.

Die Untersuchungen sind historisch, nach dem Datum ihres Erscheinens, aufgeführt.

Conen (2002): „Elternarbeit in der Heimerziehung

Von Marie-Luise Conen liegt eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe von 1986 vor. Sie führte eine schriftliche Befragung durch, in der sie sich an 1100 deutsche Heime wandte, die der Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung (IGFH) angehören. Von den 1100 versandten Fragebögen konnten 335 in die Auswertung einfließen (Conen 2002, S. 162).

³¹ Conen hat die empirische Untersuchung 1986 durchgeführt. Die erste Auflage des Buches, in dem die gesamte Studie dargestellt ist, stammt von 1990. Die hier zitierte Auflage dieses Buches von 2002.

Ein wichtiges Ergebnis der Befragung war, dass zwar etwa 80 % der Befragten Elternarbeit als wichtig erachten, diese sich aber vor allem in informellen Kontakten im Rahmen von Vorstellungs- und Aufnahmegesprächen und Beurlaubungen der Kindern wiederfindet (ebd., S. 214). „Am wenigsten werden Formen der Elternarbeit durchgeführt, die einer gewissen Vorbereitung bedürfen, sei es durch Weiterbildung oder Beschaffung von Räumlichkeiten und/oder Materialien“ (ebd., S.215) – hier sind z.B. Familien- und Elternfreizeiten gemeint. Nur bei 30 Befragten (9%) finden Familientherapiesitzungen statt.

Nach der Einschätzung der befragten Mitarbeiter/innen fühlen sich 72,2 % der Eltern durch die Herausnahme des Kindes/Jugendlichen aus der Familie schuldig. 70,1 % der Eltern sind misstrauisch gegenüber den Mitarbeitern der Einrichtung; 68,7 % der Eltern empfinden die Mitarbeiter als Konkurrenz (ebd., S. 196). Jedoch lehnen nur 4,5 % der Eltern eine Zusammenarbeit oder Heimunterbringung ab. Dass Elternarbeit immer sinnvoll ist, meinen 18,2 % der Befragten (ebd., S. 199).

In ihrem Fazit stellt Conen fest: „Der Anspruch, mit den Eltern zu arbeiten, entspringt nicht selten dem Wunsch einzelner erfahrener Mitarbeiter, die in der Realisierung ihres Interesses an die institutionellen Grenzen stoßen.“ (ebd., S. 233). Sie fordert konzeptionelle Änderungen, auch wenn dies allein nicht ausreicht, ist „das Fehlen einer Konzeption oder auch von Aussagen zur Elternarbeit häufig Ausdruck einer entsprechenden Praxis.“ (ebd.). Unter Berücksichtigung der jeweiligen institutionellen Bedingungen sollte ihrer Meinung nach der Rahmen gestaltet werden, in dem effektive und kontinuierliche Elternarbeit möglich ist (ebd., S. 234).

Niederberger & Bühler-Niederberger (1988): „Formenvielfalt in der Fremderziehung“

Die von Niederberger und Bühler-Niederberger durchgeführte Untersuchung bezieht sich auf Formen der Fremderziehung, die als Alternativen zum Heim entstanden sind (Niederberger & Bühler-Niederberger 1988, S. 10):

1. Familien, die sich als Ersatzfamilien anbieten, hier speziell heilpädagogische Pflegefamilien.

2. Institutionen, die sich am Ideal der Familie orientieren, ohne dieses Ideal in allen Merkmalen zu verwirklichen, insbesondere Abteilungen von Heimen, die mehr oder weniger aus dem eigentlichen Heimbetrieb ausgekoppelt sind, dies sind Außenwohngruppen mit „Familienprinzip“.
3. Wohngemeinschaften / sozialpädagogische oder sozialtherapeutische Wohngruppen – „Einrichtungen, die zwar nicht gerade Familien simulieren wollen, die aber die persönliche Nähe, das Zusammenleben in einer kleinen Gruppe zum zentralen Erziehungsmittel machen wollen.“ (ebd., S. 11)

Als Untersuchungsmethode wurde die unstandardisierte teilnehmende Beobachtung mit der Begründung gewählt, dass diese Methode die Aufmerksamkeit einem breiten Spektrum von Phänomenen zuwende und die Chance erhöhe, „Spuren zu entdecken, schon allein durch die lange Anwesenheit des Forschers im untersuchten Kontext und die hohe Interaktionsdichte mit den Untersuchten.“ (ebd., S.51)

In dem Spannungsfeld zwischen Familie und Organisation, in dem die oben beschriebenen und in diese Untersuchung einbezogenen Betreuungsformen stehen, entstehen „Mischformen“, die den Anspruch haben, die Vorteile beider Strukturtypen (Familie und Organisation) zu vereinen, ohne ihre Nachteile aufzuweisen.

Zusammenfassend stellen Niederberger und Bühler-Niederberger fest, dass das schwerwiegendste Problem von Mischformen darin bestehe, „dass sie bei ihren Mitgliedern Erwartungen aufkommen lassen, die sie nicht erfüllen können.“ (ebd., S. 175) Anders als in Familien endet die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen mit dem Erwachsenwerden. „Die Erwartungen, die enttäuscht werden, sind solche an die Dauerhaftigkeit der Zusammengehörigkeit und an die Einmaligkeit der eigenen Person. Diese Erwartungen kommen bei Kindern und bei Erwachsenen gleichermaßen auf – wider besseres Wissen. Und gegenüber allen Mitgliedern können die Einrichtungen solchen Erwartungen nicht gerecht werden.“ (ebd.)

Auch bei den Wohngruppen ist die Zugehörigkeit ein Thema, mit dem Betreuer/innen und Kinder und Jugendliche sich häufig beschäftigen. Es wird lt. Niederberger und Bühler-Niederberger viel Kraft investiert, „Gemeinschaftlichkeit nicht unter ein bestimmtes Maß absinken zu lassen“ (ebd., S.178). Dennoch stellen sie fest, dass „Wohngruppen einen einigermaßen glücklichen Kompromiss gefunden haben zwischen gemeinschaftlichen und organisationalen Anteilen, wenn auch zweifellos kei-

nen reibungsfreien. Sie erhöhten ihren Sozialisationseinfluss durch die vorhandenen Merkmale einer Gemeinschaft und machten den organisationalen Anteil doch sichtbar genug, um die Mitglieder vor allzu großen Enttäuschungen zu sichern“ (ebd.).

Bürger 1990: „Heimerziehung und soziale Teilnahmekancen“

Ulrich Bürger bearbeitete 1990 in einer Analyse von 239 Jugendamtsakten die Frage, ob und in welchem Ausmaß es der Heimerziehung gelingt, die sozialen Teilnahmekancen ihrer Adressaten positiv zu beeinflussen (Bürger 1990, S. 16). Probandinnen und Probanden waren die Entlassungsjahrgänge 1981 und 1982 aus den öffentlichen Erziehungsmaßnahmen eines Landesjugendamtes. Zu den 222 untersuchten Fällen bezog er 17 Fälle als Kontrollgruppe ein. Dies waren Jugendliche, die sich nur sehr kurz in Jugendhilfemaßnahmen befanden. Hier ist kritisch anzumerken, dass diese Jugendlichen schon vor Beginn der Maßnahme ein höheres Problempotenzial mit sich brachten als die 222 Jugendlichen, die länger in der Jugendhilfe verweilten. Bürger findet heraus, dass von diesen 17 Jugendlichen 76 % straffällig geworden sind.

Wichtigste Ergebnisse von Bürgers Untersuchung sind, dass 85 % der Probandinnen während der Heimerziehung ohne gerichtliche Sanktionen blieben. Eine Verfestigung krimineller Karrieren durch die Heimerziehung, dies war eine seiner Arbeitshypothesen, konnte Bürger nicht manifestieren. Zudem erhöhen sich durch die Heimerziehung die Qualifikationschancen der Jugendlichen (ebd., S.192 ff.).

Bürger stellt fest, dass seine Untersuchung keine Aufschlüsse darüber gibt, wie die Erziehungserfolge geschafft wurden (ebd., S. 199), jedoch sei Heimerziehung in der Lage, „bei einer überwiegenden Zahl ihrer Adressaten, die typischerweise aus sozialstrukturell benachteiligten Schichten kommen, zu einer Verbesserung der sozialen Teilnahmekancen beizutragen“ (ebd., S. 201).

Planungsgruppe PETRA (1991): „Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung“

Die Planungsgruppe PETRA³² beschäftigte sich in der Studie „Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung“ mit der Frage: was können Heime für Kinder tun und was kann von ihnen gefordert werden? Untersuchungsgegenstand war hier das Heim als Organisation sozialen Helfens (Planungsgruppe PETRA 1991, S. 2). Es wurde untersucht, „inwieweit es Heimerziehung als Organisation bzw. „professionelles Leistungsfeld“ gelingt, vorhandene Ressourcen mit den Bedürfnissen ihrer Adressaten in Beziehung zu setzen“ (Gabriel 2003, S. 179). Es wurden acht Jugendhilfeeinrichtungen einbezogen. Die Untersuchung erstreckte sich von 1984 bis 1987. Das Untersuchungsdesign beinhaltet die Befragung von pädagogischen Fachkräften der Einrichtungen, eine einzelfallbezogene Analyse von Akten (30 „Fallkinder“) und die Beobachtung in drei ausgewählten „Standardsituationen“ im Heimalltag: das Mittagessen, die Hausaufgabenbetreuung und das Zubettgehen (Planungsgruppe PETRA 1991, S.256 ff.). Im Blickpunkt stand die im Zuge der Heimreform entstandene Organisationsdebatte über Professionalisierung der Arbeit mit den Schlagworten: Demokratisierung, Dezentralisierung und Differenzierung (ebd., S. 61).

In der Zusammenfassung stellt die Planungsgruppe PETRA die Notwendigkeit der Unterstützung der Gruppe durch die (pädagogische) Erziehungsleitung fest (ebd., S. 172 ff.). Die Qualifizierung und Unterstützung der Gruppenteams führe zu einer besseren Qualität der Arbeit. „Je stärker die Heimleitung administrativ absorbiert und gruppenfern, der psychologische Dienst therapeutisch-diagnostisch spezialisiert und die Gruppe autonomisiert ist, desto stärker reduziert sich Heimerziehung auf Verwahrung und Krisenmanagement.“ (ebd., S. 495). Bei mangelnder Unterstützung steige die Hilflosigkeit der Erzieher/innen. Bei Heimen, in denen begleitende Therapie angeboten wird, stellt die Planungsgruppe PETRA einen Mangel in der Abstimmung therapeutischer und pädagogischer Konzepte, sowie das Fehlen regelmäßiger und wechselseitiger Information fest (ebd., S. 416).

³² Die Planungsgruppe PETRA besteht aus einem Zusammenschluss mehrerer Pädagoginnen und Pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen in wechselnder Zusammensetzung, die nebenberuflich auf Honorarbasis in der Planungsgruppe arbeiten, deren Träger das Kinder- und Jugendheim Haus PETRA ist. Die Planungs- und Forschungsarbeit wird aus Eigenmitteln des Trägers „Haus PETRA“, anteilig auch über den Pflegesatz, finanziert und besteht seit 1970. Ziel der Planungsgruppe PETRA ist es, einen Beitrag zur Heimerziehungsforschung zu leisten, verstanden als „interdisziplinäre, problemorientierte und auf praktische Umsetzung zielende Forschung“ (Planungsgruppe PETRA 1980, S. 1 ff.). Zwischen 1976 und 1991 liegen hierzu eine Reihe von Veröffentlichungen zu unterschiedlichen Bereichen der stationären Jugendhilfe vor.

Die Mitarbeiter/innen der Einrichtungen werden als hoch motiviert beschrieben, lasten sich Misserfolge in der Arbeit jedoch sehr stark persönlich an, was zu Unzufriedenheit und hoher subjektiver Arbeitsbelastung führt (ebd., S. 501).

Einen weiteren Untersuchungsschwerpunkt stellte die Elternarbeit als „Zusammenfassung des gesamten Beziehungsgeflechts zwischen Eltern und Heim“ (ebd., S. 422) dar. Den Erzieherinnen/ Erziehern ist die Wichtigkeit der Elternarbeit bewusst, dies schlägt sich aber wenig in der tatsächlichen Arbeit nieder – die Reflexion über die Rolle der Eltern führt nicht zu konkreten Handlungskonsequenzen (ebd., S. 79). Positiv erlebt werden von übergreifendem Dienst und Erzieher/innen gemeinsam durchgeführte Elterngespräche (ebd., S. 477 f.).

Die Befragungsergebnisse weisen hohe Differenzen zur Beobachtung auf. Es ist davon auszugehen, dass in der Befragung eher sozial erwünschte Antworten gegeben wurden (ebd., S. 506).

Wieland u.a. (1992): „Ein Zuhause – kein Zuhause“

Von Wieland u.a. liegt eine qualitative Fallstudie mit biographischem Ansatz vor. Sieben junge Erwachsene (3w, 4m), die seit 2-3 Jahren aus der Heimerziehung entlassen waren, wurden mit der Fragestellung konfrontiert, was sie als jetzt junge Erwachsene aus ihrer Zeit im Heim mitgenommen haben. Was hat ihnen geholfen? wie leben sie heute? (Wieland u.a. 1992, S. 9). Die Heimerziehung sollte aus der Perspektive der Betroffenen betrachtet werden.

Als zusammenfassendes Ergebnis stellen Wieland u.a. fest: das wichtigste Merkmal des Heims im Erleben der jungen Erwachsenen ist dessen Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit mit einem „richtigen Zuhause“ (ebd., S.11). Weiter konstatieren sie: „Ob das Heim ein Zuhause gewesen ist, machen alle vorrangig an einer bestimmten Qualität der Beziehung zu einem Betreuer oder einer Betreuerin fest, am Merkmal ihrer Exklusivität.“ (ebd., S. 12). Der Wunsch nach diesen exklusiven Beziehungen kollidiert, lt. Wieland u.a., im Heim mit institutionellen Aspekten. Daraus resultiert die Forderung: „Es müssen Strukturen geschaffen werden, die den Kindern und Jugendlichen sowie den Pädagogen die Wahl ermöglichen oder erleichtern.“ (ebd., S. 116). Dazu könne eine heterogene Zusammensetzung der Teams beitragen. Dies erweitere das Spektrum an Beziehungsangeboten (ebd., S. 121). Weitere Forderungen bestehen

darin, dass Therapie an den sozialen Bezügen der Kinder und Jugendlichen ansetzen sollte sowie das Anliegen an die Mitarbeiter/innen, sich mit Biographien von Menschen aus anderen Milieus zu befassen, um sich besser in die Lebenswelten der Betreuten hineinversetzen zu können (ebd., S. 127 f.). Für die Elternarbeit sehen Wieland u.a. den Schwerpunkt in der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Trennung und zwar entweder mit dem Ziel, den Kontakt zu wahren und angemessen zu verändern oder aber, die psychische Trennung endgültig zu vollziehen (ebd., S. 132).

Lambers (1996): „Heimerziehung als kritisches Lebensereignis“

Lambers führte eine Längsschnittuntersuchung von Hilfeplanprozessen und ihrer Bedeutung für die Adressaten durch. Dafür analysierte er 55 Einzelfälle in einem Heim mit 121 Plätzen. Der Zeitraum der Untersuchung erstreckte sich von der Aufnahme im Heim bis zu einem Jahr nach der Entlassung (Lambers 1996, S. 70 ff.).

Bezug nehmend auf Imber-Black (1990) betrachtet Lambers die Frage der Auswirkungen eines Systemwechsels. Die aus familientherapeutischem Kontext stammende Replikations-Hypothese besagt, dass Systemwechsler zur Provokation des Herkunftssystems tendieren (Lambers 1996, S. 184). Er stellt fest, dass die Replikationshypothese durch seine Untersuchung gestützt wird. Gerade durch „Nichtbeachtung von Bewältigungsressourcen“ fördert das Helfersystem den Wiederholungseffekt.

„Die in dieser Untersuchung vorgenommene Analyse von Perspektivenverläufen hat gezeigt, dass auch in desolaten Familiensystemen Erfolgsbilanzen bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse vorhanden sein können. Solche antezedenten Merkmale der Lebensgeschichte werden im Bewältigungskontext subjektiv als Kompetenzen erlebt. Werden diese vom Helfersystem nicht genutzt oder gar ignoriert, wird das Helfersystem als bedrohlicher, ordnungsrechtlicher Eingriff und Beschränkung eigener Autonomiebestrebungen erlebt, abgelehnt und bekämpft. Eine wichtige Ressource zur Entwicklung neuer Lebensperspektiven und damit auch zur Gestaltung von Erziehung im Heim geht verloren.“ (ebd., S. 184)

Lambers bemerkt, dass ein Bruch zwischen professioneller Pädagogik im Heim und sozial benachteiligten familialen Lebenswelten besteht, dies sei vor allem in der Befangenheit der Professionellen in ihrem eigenen normativen Werthorizont begründet. „Eine Entwertung der Lebenspläne wird bei den Eltern durch eine mit ihren bisheri-

gen Erziehungsbemühungen konkurrierende Haltung von Mitgliedern der Heimorganisation unmittelbar erfahrbar gemacht.“ (ebd., S. 184) „Elternentwürfe werden, sofern sie ihren Eigensinn entfalten wollen, im Helfersystem nicht gern gesehen. Stattdessen besteht auf der Seite des Jugendamtes und des Heimes der Drang, Einflusssysteme gegenüber defizitär definierten Familiensystemen zu etablieren.“ (ebd., S. 185)

Lambers dokumentiert anhand der Hilfeverläufe, dass die Professionellen die Bewältigungskompetenz des Familiensystems systematisch und zum Teil bewusst aus ihrer Problemlösung ausklammern.

Ein weiteres Ergebnis seiner Untersuchung besteht darin, dass die Helfer sich in der Regel als „Anwalt des Kindes“ definieren, wobei allerdings die Herkunft der Kinder und Jugendlichen nicht einbezogen wird (ebd., S. 185).

Insgesamt stellt Lambers fest: „Heimerziehung geht tendenziell mit der Entsolidarisierung mit den Eltern einher“ (ebd., S. 186).

Als Veränderungsimpuls für die Heimerziehung schlägt er vor, Lebensperspektiven zu finden, an die alle Beteiligten glauben können – dabei muss seiner Ansicht nach die Familie mit einbezogen werden (ebd., S. 187).

Es sollten mehr dyadische Beziehungen im Heim in Form von Tätigkeitsdyaden geschaffen werden (ebd., S. 187). Die Variabilität in den Beziehungsangeboten sollte bestehen bleiben (ebd., S. 188).

Als verbindlicher Fachstandard ist die Elternarbeit in allen Einrichtungen unabdingbar (ebd., S. 189).

Gehres (1997): „Das zweite Zuhause“

Walter Gehres hat alle ehemaligen Heimkinder, die zwischen 1978 und 1989 aus einem heilpädagogischen Berliner Kinderheim entlassen wurden in seine Untersuchung einbezogen. Er führte 30 Tiefeninterviews durch (Gehres 1997, S. 187). Die Untersuchung beinhaltet eine klientenorientierte Erfassung von Heimsozialisation als ein Beitrag zur Qualitätssicherung stationärer Unterbringung. Das Fazit seiner Arbeit lautet: „Der Erfolg von Heimunterbringung, d.h. eine geglückte Sozialisation im Heim, hängt davon ab, wie und ob überhaupt es den ehemaligen Heimkindern ge-

lingt, die disparaten Erfahrungsfelder ihres Lebens selbst in Beziehung zu setzen. Je eher sie in der Lage sind, ihre bisherigen Erfahrungen zu einem Zusammenhang zu verknüpfen, ihrer eigenen Lebensgeschichte einen Sinn abzugewinnen, sich selbst zu verorten, desto wirksamer war der Fremdunterbringungsprozess“ (ebd., S. 30).

Aus der Auswertung der Interviews, entwickelt Gehres ein Bild des „idealtypischen Erziehers“ (ebd., S. 127), der sich durch folgendes auszeichnet:

- besitzt Aufgeschlossenheit, Verständnis, Einfühlungsvermögen,
- hat Interessen an der Lebensgeschichte und der Entwicklung der Betreuten,
- ist bereit, sich mit dem Herkunftskontext der Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen,
- ist in berechtigten Fällen konflikt- und durchsetzungsfähig und
- bietet eine offene und ehrliche Beziehung sowie Raum für eigenständige Entwicklungsprozesse.

Als problematisch kristallisiert Gehres eine ablehnende Haltung der Erzieher/innen gegenüber den Eltern heraus (ebd., S. 153).

In seinen Schlussbemerkungen (ebd., S. 202 f.) stellt Gehres fest:

- Je zufriedener die Erzieher/innen mit ihrer Arbeit sind, desto bessere Arbeit leisten sie.
- Je besser die Beziehung der Kinder und Jugendlichen zu den Betreuer/innen ist, desto dauerhafter und eindringlicher wirken die Erfahrungen.
- „Je größer das Gefühl der Heimkinder ist, nur Spielball und Objekt der Jugendhilfe zu sein, desto geringer ist die Bereitschaft, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Erziehern und Erzieherinnen einzugehen.“ (ebd., S.203).

BMFSFJ (1998) (JULE): „Leistungen und Grenzen der Heimerziehung“

Das Forschungsprojekt JULE versuchte in Form von Aktenanalyse und subjektiver Befragung der Betroffenen einen repräsentativen Überblick der Leistungen und Erfolge von stationären und teilstationären Erziehungshilfen zu bekommen (BMfFSFJ 1998, S. 19).

In die repräsentative Aktenuntersuchung wurden 284 Akten einbezogen und durch die Befragung ehemaliger Heimbewohner ergänzt. Es wurden 45 Interviews geführt, bei denen die Frage im Zentrum stand, was für die jungen Menschen (und ihre El-

tern) relevant und bedeutend war, damit das Hilfeangebot für sie zu einem „guten“ geworden ist (ebd., S. 21).

Das Ergebnis der Studie beinhaltet, dass die Heimerziehung³³ für 70% der untergebrachten Kinder hilfreich ist. Die Leistungen der Heimerziehung sind, lt. JULE, unmittelbar abhängig von der Einhaltung der Qualitätsstandards (ebd., S. 13).

Die Aktenanalyse ergab, dass bei 60% der in der Heimerziehung Betreuten sozioökonomische Belastungsfaktoren vorlagen, bei 40% Gewalterfahrungen innerhalb der Familie, bei 35% Alkoholprobleme. Es entstand der Eindruck, „dass die Gründe für eine Inanspruchnahme stationärer Erziehungshilfen mehr in den schwierigen, belasteten und benachteiligten Familienverhältnissen und Familienbeziehungen zu suchen sind, als dass eine Symptomzuschreibung auf das Kind erfolgt.“ (ebd., S. 24)

Weitere Schlussfolgerungen der Autorinnen und Autoren der Studie sind:

- Nur in 37 % der Fälle werden Formen der Elternarbeit genannt (ebd., S. 24).
- Wenn die Hilfedauer kürzer als ein Jahr beträgt, folgen bei 61,1 % schwierige Entwicklungen, bei Hilfedauer über einem Jahr liegen die negativen Entwicklungen bei 22,4% (ebd., S. 24).
- Es bedarf strukturierter und günstiger Rahmenbedingungen sowie zuverlässiger Bezugspersonen, damit Hilfe positiv verläuft (ebd., S. 24).
- Die Chance einer effektiven Hilfe ist sechsmal höher, wenn die fachlichen Standards berücksichtigt werden – nur in 63% der Fälle lag eine fachlich „befriedigende“ und kontinuierliche Hilfeplanung vor (ebd., S. 234).
- „Der formulierte Anspruch im Gesetz, die Erziehungsberechtigten als eigentlich Anspruchsberechtigte einer Hilfe kontinuierlich mit in die Hilfeplanung einzubeziehen, sowie die in der Fachdiskussion verhandelte zentrale Bedeutung der Elternarbeit sind noch längst nicht eingelöst“ (ebd., S. 26).
- Zahlreiche Wechsel zwischen Hilfeformen und Verlegung zwischen Jugendhilfeeinrichtungen führen zu riskanten Entwicklungen – „Gelungene Hilfeverläufe mit mehreren Wechseln finden nur dann statt, wenn die Hilfen sinnvoll aufeinander aufbauen und die Übergänge geplant und vorbereitet stattfinden.“ (ebd., S. 27).

³³ Unter „Heimerziehung“ werden hier sowohl stationäre als auch teilstationäre Angebote gefasst.

Im Forschungsprojekt JULE wurden zentrale Anforderungen an eine Weiterentwicklung bestehender Angebote entwickelt (ebd., S. 29 f.):

1. verstärkte professionelle Wahrnehmung und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Lebenslagen,
2. Überprüfung bestehender Hilfeangebote und Konzepte in Bezug auf adäquate Angebote für spezifische Adressatinnengruppen,
3. situationsbezogene handlungsorientierte Fortbildungen und
4. ausreichende finanzielle Ausstattung der Einrichtungen.

„Aus Sicht der Jugendlichen fehlt es vor allem an einer kontinuierlichen Vertrauensperson, die versucht, sich ihre Lebensgeschichte anzuhören, um darauf bezogen, gemeinsam mit den Jugendlichen eine Perspektive zu entwickeln.“ (ebd., S. 31).

Von JULE wird Jugendhilfe definiert als Unterstützung zur Lebensbewältigung – dabei sind „die Vorstellungen der Betroffenen Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung der Betreuungsangebote“ (ebd., S. 35) – die Stärkung von Selbsthilfepotentialen, Respekt vor der Eigensinnigkeit unterschiedlicher Lebensentwürfe und Unterstützung in und von Lernerfahrungen sollten im Mittelpunkt stehen.

Das Forscherteam beanstandet die in der Jugendhilfe übliche Forschungspraxis. Es gebe kaum Studien zur Strukturqualität, bei denen die Qualität der Lebensbedingungen im Mittelpunkt steht (ebd., S. 55).

„Die Vernachlässigung der Evaluationsforschung in der Jugendhilfe wird spätestens unhaltbar, nachdem, bedingt durch die ökonomische Krise, sozialstrukturell verursachte Notlagen und Ausgrenzungsprozesse die Lebensrealität eines zunehmenden Teils der Bevölkerung und damit auch von Kindern und Jugendlichen prägen und gleichzeitig die öffentlichen Kassen immer knapper werden.“ (EREV 1994 – hier S. 51).

Wolf (1999): „Machtprozesse in der Heimerziehung“

Klaus Wolf hat die Lebenswirklichkeit und die Erziehungsprozesse in Heimen untersucht. Die Erforschung der Wirklichkeitskonstruktionen der Kinder und Jugendlichen und Mitarbeiter war Ziel seiner Studie, um daraus Kategorien für eine Weiterentwicklung der Heimerziehung zu gewinnen (Wolf 1999, S. 17). Im Mittelpunkt des

Forschungsinteresses stand die Interaktionsdimension (ebd., S. 21), der Fokus lag auf der Wahrnehmung der Kinder (ebd., S. 22).

Dafür führte Wolf offene Interviews und teilnehmende Beobachtung in einer Heimgruppe in Ostdeutschland durch.

Die Ergebnisse fasst Wolf folgendermaßen zusammen (ebd., S. 190 f.):

1. „Wenn man davon ausgeht, dass man Liebe nicht erwarten kann, war die Beziehung von Kindern und Erzieherinnen in beide Richtungen deutlich emotional getönt. Diese emotionale Aspekte der Beziehung waren für beide Seiten wichtig und begründen daher eine gegenseitige Abhängigkeit.“ (ebd., S. 190).
2. Für die Kinder ist die Zuwendung der Erzieher/innen an ihr Wohlergehen geknüpft.
3. Es besteht eine geringere Abhängigkeit eines/einer Erziehers/Erzieherin von einem einzelnen Kind aufgrund einer größeren Anzahl von Kindern.
4. „Die Mangelbefahrungen der Kinder erwiesen sich wieder als bedeutsame Ohnmachtsquelle. Ihre Angst, die Zuwendung und das Wohlwollen der Erzieherinnen zu verlieren, war vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen und in Anbetracht der aktuellen Alternativen groß. Dies erhöhte ihre Abhängigkeit wesentlich.“ (ebd., S. 191)

Wolf zeigt folgende Notwendigkeit von Veränderungen in der Heimerziehung auf:

- „Die Partizipation der Kinder an den Entscheidungen, die zu ihrer Heimeinweisung oder zu ihrer Unterbringung in Pflegefamilien führen, ist eine zentrale Bedingung, um zusätzliche Belastungen zu vermeiden.“ (ebd., S. 371)
- „Deutliche Korrekturen erfordert auch der Umgang mit den Eltern, wie er hier deutlich geworden ist. Die Abwertung der Eltern durch die Erzieherinnen verschärft zwangsläufig die Belastungen in den Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern und schließlich zu negativen Folgen für das Selbstbild der Kinder. Sie ist damit eine ungünstige und veränderungsbedürftige Praxis. Pädagogische Strategien, die die Versöhnung der Kinder mit ihren Eltern anstrebten, ohne die Kränkungen und Enttäuschungen zu tabuisieren, könnten diese Belastungen verringern und Entwicklungspotentiale freisetzen.“ (ebd., S. 371).

BMFSFJ (2002) (JES): „Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe“

Die aktuellste „Jugendhilfe-Effekte-Studie“ (JES) liegt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vor. Von 1995 bis 2000 wurde unter anderem der Hilfeverlauf bei 39 nach §34 KJHG (Heimerziehung) untergebrachten Kindern untersucht. Der Hilfeverlauf wurde an drei Zeitpunkten betrachtet: zu Hilfebeginn, nach einem Jahr und bei Beendung der Maßnahme (nach zwei Jahren). Eine Fragestellung war dabei, unter welchen Gesichtspunkten Mitarbeiter/innen in den Jugendämtern erzieherische Hilfen auswählen. Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt lag in der Bedeutung der Prozessqualität für erzieherische Hilfen (Schmidt 2000, S. 15 ff.). Da die einbezogenen Einrichtungen sich freiwillig an der Studie beteiligten, geht das Forscherteam davon aus, dass „eher hochmotivierte und leistungsstarke Einrichtungen in der Stichprobe vorhanden sind, als Einrichtungen mit einem weniger qualifizierten Leistungsangebot. So gesehen sind die Ergebnisse unserer Studie in der Lage, das obere Leistungsspektrum der Jugendhilfeangebote zu kennzeichnen und damit eine Aussage über die generelle Leistungsfähigkeit der Jugendhilfeangebote in den angegebenen Hilfebereichen zu skizzieren.“ (BMFSFJ 2002, S. 69)

Eine Erkenntnis in der Studie liegt darin, dass bei der Hilfeplanung die Ressourcenorientierung nur im Hintergrund steht und wenig Gewicht bei der Entscheidung hat, welche Hilfe gewährt wird (BMFSFJ 2002, S. 25). Weitere Ergebnisse: „Längere Hilfeprozesse kommen vorzugsweise dann vor, wenn die Hilfebringer das Erreichen von eltern- und familienbezogenen Zielen als gut einschätzen.“ (ebd., S. 29)

Die Heimerziehung verringert die Gesamtauffälligkeit des Kindes. Als problematisches Ergebnis bewertet die Forschergruppe, dass die Heimerziehung geringe umweltbezogene Effekte erreicht und hierdurch die Rückkehroption besonders jüngerer Kinder eingeschränkt wird (ebd., S.395). Über alle Hilfeformen hinweg besteht ein eindeutiger Trend darin, dass kindbezogene Veränderungen sehr viel leichter erreichbar scheinen als umfeldbezogene (ebd., S. 396). Dabei ist die Kompetenzerweiterung der betreuten Kinder schwerer zu erreichen als die Reduktion ihrer Symptome, die die Voraussetzung zur Kompetenzerweiterung darstellen (ebd., S. 519). „Erworbenene Kompetenz erweist sich in der Katamnese als stabil. Auffälligkeiten reduzieren sich weiter, die im Umfeld erreichten Effekte aber gehen zu einem größeren Teil wieder verloren.“ (ebd., S. 519)

Die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Maßnahme wird durch die Zusammenarbeit mit den Adressaten und ein gelingendes Arbeitsbündnis erhöht (ebd., S. 398). Dabei haben die Adressatenmerkmale und ausgeprägte Ressourcen einen hohen Einfluss auf die eltern- und familienbezogenen Ziele. Dennoch ist der Aufbau des Funktionsniveaus des Kindes „umweltunabhängig“ möglich (ebd., S. 398).

Der Vergleich der (subjektiven) Einschätzung der Erfolge von Heimerziehung durch die Fachkräfte in den Jugendhilfeeinrichtungen mit den Messwerten der Studie hat ergeben, dass die Fachkräfte schätzen, dass sie 65% der im Hilfeplan gesetzten Ziele erreichen, die Messungen stellen 42% Zielerreichung fest (ebd., S. 519).

Schmidt, einer der Autoren der Studie, stellt fest, dass die Sicherstellung von Qualität der fachlichen Arbeit eine relative Garantie für einen positiven Hilfeverlauf darstellt. Zudem arbeitet er heraus, dass die Beziehung zwischen Pädagoginnen/ Pädagogen und betreuten Kindern sowie zu deren Familien einen unverändert hohen Wert hat (ebd., S. 36 f.).

Die Forschungsgruppe stellt die Wichtigkeit von Struktur- und Prozessqualität heraus, hierbei auch das Prozessmerkmal: Hilfeplanung im Jugendamt (ebd., S. 526).

Böhnisch u.a. (2002): „Lebensbewältigung und -bewährung“

In dem in Zusammenarbeit vom Jugendamt Dresden und der TU Dresden entstandenen Projekt „Lebensbewältigung und Bewährung“ steht die Frage im Mittelpunkt: „Wie konkret kann Jugendhilfe dazu beitragen, Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung biografischer Herausforderungen und Krisen zu unterstützen, bei ihnen Kompetenzen zu fördern und sie in der (Wieder-) Findung ihres Selbstwertes zu stärken?“ (Böhnisch u.a. 2002, S. 8).

Es wurde eine quantitative Erhebung mittels Fragebögen durchgeführt, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugeschickt wurden, bei denen eine stationäre Unterbringung beendet wurde. Von 500 Fragebögen wurden 98 zurückgesandt. 69,4 % der zurückgesandten Fragebögen stammten von Frauen, 30,6 % von Männern. Bei 55% lag die Unterbringung 0 bis 5 Jahre zurück, bei 26,4 % lag die Unterbringung sechs

Jahre und länger zurück. Das Alter der Teilnehmer/innen an der Studie lag zwischen 16 und 32 Jahren (ebd., S. 32).

Zusätzlich wurden elf biografische Interviews mit sechs Männern und fünf Frauen geführt, deren stationäre Unterbringung 0-5 Jahre zurücklag (ebd., S. 32).

Zentrale Untersuchungsergebnisse sind:

- 80,6 % der Befragten geben an, dass die außerfamiliäre Unterbringung für sie hilfreich war.
- Die eigenen persönlichen Leistungen und Fähigkeiten, die für eine positive Gestaltung der Hilfe genutzt werden konnten, werden als entscheidend für die weitere Lebensgestaltung und Identitätsfindung erachtet.
- Die Chance des Aufbaus einer Beziehung zu einer Vertrauensperson, „die nicht nur bereit war, sich auf die Lebensgeschichte, die biografischen Erfahrungen und Handlungsmuster des Kindes/Jugendlichen einzulassen, sondern auch bereit war, über die Lebensgestaltung und Zukunftsperspektiven des Kindes/Jugendlichen zu sprechen und den Lebensentwurf des Kindes/Jugendlichen als ein realistisches Konzept anzuerkennen“ (ebd., S. 30) wird als entscheidender Wirkfaktor festgestellt.
- Kritisch wird von den befragten jungen Erwachsenen angemerkt, dass sie sich in der Hilfestellung nicht als gleichberechtigte Partner erlebt haben (ebd.).

Die positive Bewertung der stationären Unterbringung resultiert zu einem großen Teil wahrscheinlich daraus, dass vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, die die Zeit der Unterbringung positiv erlebt haben, die Fragebögen beantwortet haben. Zudem entsteht durch die Geschlechterverteilung ein verzerrtes Bild, wie Böhnisch u.a. kritisch anmerken. Zwei Drittel der zurückgesandten Fragebögen stammen von Frauen, tatsächlich sind aber ca. zwei Drittel der stationär betreuten Kinder und Jugendlichen männlich (ebd., S. 32).

Normann (2003): „Erziehungshilfen in biographischen Reflexionen“

Edina Normann hat in ihrer Studie „Erziehungshilfen in biographischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich“ acht biographische Interviews mit ehemaligen Heimbewohnern im Alter von 19 bis 25 Jahren geführt. Die Interviews wurden eineinhalb

Jahre nach Beendigung der Hilfe zur Erziehung durchgeführt. „Anhand ihrer Selbstäußerungen, in denen sie die ihnen relevanten Themen zum Ausdruck bringen, wird der Frage nachgegangen, ob und wie die im Heim entwickelten Perspektiven für die weitere Biografie hilfreich oder eher hinderlich erlebt wurden.“ (Normann 2003, S. 9). Die Fragen beziehen sich auf verschiedene Bereiche: den Eintritt in die Heimerziehung, den Prozess der Heimsozialisation, den Stellenwert der Betreuung, den Prozess der Beendigung der Hilfe und das Resümee über die Zeit im Heim.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisauszüge beziehen sich lediglich auf die drei ersten untersuchten Bereiche:

- Der Eintritt in die Heimerziehung: Normann sieht die Aufgabe der Heimerziehung darin, „Hilfestellung zu leisten, die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern zu klären“. Ein angstfreier Ablösungsprozess sollte möglich sein. Aus den Selbstäußerungen der von ihr interviewten Jugendlichen werde aber deutlich, „dass den Eltern die erforderliche Unterstützung in der Bearbeitung ihrer Schuldgefühle überwiegend vorenthalten wurden“ (ebd., S. 129). Da mit einer Ausnahme in allen untersuchten Hilfeverläufen „familiäre Krisenkonstellationen“ ausschlaggebend für die Installation der Maßnahme waren, wäre die Auseinandersetzung hiermit lt. Normann wichtig gewesen.
- Der Prozess der Heimsozialisation: positive Aspekte des Alltagslebens im Heim machen die befragten Jugendlichen an folgenden Punkten fest: eine wohnliche, ansprechende Raumgestaltung; das Durchführen von Gruppenaktivitäten, dabei werden besonders gemeinsame Urlaubsreisen genannt; die angebotenen Freizeitmöglichkeiten sowie der Aufbau von Freundschaftsbeziehungen zu Mitbewohnern mit ähnlichen biographischen Vorerfahrungen. „Freundschaftsbeziehungen zu Mitbewohnern im Heim werden rückblickend darin als positive Erfahrungen beschrieben, als durch die emotionale Bindung die Belastungsfaktoren, die die Umstellungsphase im Heim bestimmen, ein Stück weit kompensieren zu können.“ (ebd., S. 128)
- Der Stellenwert der Betreuung: „In dem Maße, in dem es gelingt, emotionale Bindungen zu den Erziehern aufzubauen, wird die Heimzeit als sinnvolle und für die persönliche Weiterentwicklung entscheidende Lebenszeit bewertet“ (ebd., S. 141). „Problematisch wird die Betreuung dann empfunden, wenn die Beziehung zwischen Betreuern und Betreuten eher von Unzuverlässigkeit und personellen Wechseln geprägt ist.“ (ebd., S. 142) Dabei messen die Jugendlichen die Quali-

tät der Beziehung zu den Betreuern am Ideal familiärer Bindungen (ebd., S. 143).

Normann konstatiert: „Das Unvermögen der Jugendhilfe, Kontinuität und damit Intensität von Betreuung zu sichern, um die belasteten Vorerfahrungen der Betroffenen zu bearbeiten, ist aus der Perspektive der Jugendlichen eine der problematischsten Erfahrungen ihrer Heimsozialisation, der sie sich hilflos ausgesetzt fühlen.“ (ebd., S. 143).

„Generell lässt sich sagen, dass die jungen Menschen den Prozess der Heimsozialisation dann als hilfreiche Unterstützung erleben, wenn sie diese Zeit als eine konstruktive Phase für ihren weiteren Biografieverlauf einordnen können.“ (ebd., S. 158 f.). Hier spielt zum Beispiel schulischer Erfolg eine große Rolle.

Macsenaera & Hermann (2004): „Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS)“

EVAS (Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen) ist ein Programm zur Qualitätsanalyse und -entwicklung in Jugendhilfeeinrichtungen, das seit 1999 eingesetzt wird. Es beinhaltet eine sozialpädagogische Diagnostik, die alle sechs Monate durchgeführt wird (Macsenaera & Hermann 2004, S. 32). Da die von den Einrichtungen erhobenen Daten am Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) zentral gesammelt werden, stehen sie für eine Auswertung zur Verfügung. Im ersten Halbjahr 2001 waren dies Daten die 5000 Fälle betrafen, im 2. Halbjahr 2002 waren es 10300 Fälle (ebd., S. 35). Hier sind 13 Hilfen nach SGB VIII erfasst. Wie hoch die Fallzahl für welche Hilfe ist, geht aus den vorliegenden Daten nicht hervor.

Aus den Verläufen der Hilfen lässt sich die Hypothese, dass sich die Problemlage der Klientel zwischen 1999 und 2002 verschärft hat, nicht bestätigen. Auch das Aufnahmealter in der stationären Jugendhilfe hat sich nicht deutlich erhöht (ebd., S. 36 f.).

Bezogen auf die Strukturqualität der Arbeit stellen Macsenaera und Hermann (2004, S. 37) fest: „Der Abbau von Defiziten gelingt vor allem in Einrichtungen, deren Methodenspektrum einen hohen Spezialisierungsgrad für die verschiedenen individuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen aufweist.“ Hier gelte „je spezifischer, desto besser“. Für den Abbau von Defiziten sei zudem das Ressourcenpotenzial des Kindes/Jugendlichen zu Beginn der Hilfe ein wichtiger Wirkfaktor – entscheidend ist hierbei, ob es gelingt, die Ressourcen im Verlauf der Hilfe nutzbar zu machen. Dabei gelingt „die Förderung von Ressourcen eher im Rahmen eines möglichst breiten und

umfassenden Methodenspektrums, also durch das Angebot von vielfältigen pädagogischen und therapeutischen Interventionen“ (ebd., S. 38). Die Einbeziehung der Eltern als „Umfeldvariante“ ist für den Aufbau von Ressourcen förderlich. Ebenfalls wichtig hierfür ist eine Orientierung außerhalb der Einrichtung, z.B. durch Freizeitangebote (ebd.).

Weiterhin wurde ein Zusammenhang zwischen der Hilfedauer und dem Aufbau von Ressourcen festgestellt: „Je länger eine Hilfe andauert, umso größer ist der Zuwachs an Ressourcen beim betroffenen jungen Menschen.“ (ebd., S. 39). Nachweisbare Erfolge der Hilfen zur Erziehung sind im Durchschnitt erst im zweiten Jahr der Hilfe festzustellen, im dritten Jahr steigen diese erheblich an (ebd.). Bei abgebrochenen Hilfen können dagegen über den gesamten Hilfeverlauf keine Effekte nachgewiesen werden. Planmäßig beendete Hilfen weisen hingegen bereits bei einer Hilfedauer von 0-6 Monaten positive Effekte auf (ebd., S. 40). Weiter stellen Macsenaera und Hermann (2004, S. 40) fest: „Bleibt der Erfolg im Verlauf des ersten Hilfejahres aus, ist mit einer hohen Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass auch in der Folge keine Effekte erzielt werden können.“

Wigger (2005): „Was tun Sozialpädagoginnen und was denken sie, was sie tun?“

In der von Wigger vorliegenden Studie wurden sechs Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen von je einem Studenten fünf Tage lang „rund um die Uhr“, wie von einem „Schatten“ begleitet; diese Beobachtungen fanden in drei verschiedenen Feldern statt: einer Einrichtung für behinderte Erwachsene, einem Heim mit Schule für Kinder sowie einer geschlossenen Einrichtung für straffällige Jugendliche. Zusätzlich wurden Interviews durchgeführt mit den Schwerpunkten:

1. Subjektive Wahrnehmung der eigenen Arbeitstätigkeit
2. Erschließung der persönlichen Motive individueller Arbeitszusammenhänge
3. Rahmenbedingungen, die den individuellen Deutungshorizont mit einem Bedeutungsvorrat versehen und für die eigene Arbeit als relevante Größe wahrgenommen wird (Wigger 2005, S. 21 f.).

Mit Hilfe der Grounded Theory wurden Auswertungskategorien für die Auswertung der Interviews entwickelt.

Als Kernkategorie kristallisierte sich die **Re-Aktive Präsenz vor Ort**³⁴ heraus, „die je nach Situation eher passiv oder aktiv gelebt wird und sowohl als eigenständige Tätigkeit als auch als Voraussetzung für alle anderen Tätigkeitsbereiche ein Kernelement sozialpädagogischer Arbeit darstellt.“ (ebd., S. 52) – Wigger stellt fest, dass diese häufig nicht als eigenständige Leistung wahrgenommen wird (ebd., S. 55).

Der Re-Aktiven Präsenz vor Ort werden die Kategorien fürsorgliches Strukturieren, alltägliches Regulieren und *Da Sein für...* untergeordnet. Fürsorgliches Strukturieren wird folgendermaßen beschrieben: „Die Sozialpädagoginnen sind bestrebt, eine Wohn- und Gruppenatmosphäre zu erzeugen und zu pflegen, in der sowohl die Kinder wie sie selbst sich wohlfühlen können. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Gestaltung des unmittelbaren Lebensraumes, man könnte auch sagen auf den Hintergrund, auf dem sich im Vordergrund das Interaktionsgeschehen abspielt.“ (ebd., S. 58). Beim alltäglichen Regulieren geht es darum, dass komplexe Regelstrukturen jeden Tag neu austariert werden müssen (ebd., S. 61). Die von der Institution vorgegebenen Regelwerke sind dabei für die Betroffenen im Allgemeinen nicht selbstverständlich und werden in Frage gestellt. Daher „müssen die Mitarbeitenden für die Aufrechterhaltung bzw. Durchsetzung dieser institutionellen Ordnung ein hohes Maß an Legitimationsarbeit leisten.“ (ebd., S. 64).

Da Sein für... wird z.B. sichtbar in der Vertrautheit mit den Kindern, in scheinbar selbstverständlicher Akzeptanz von Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern. Dabei wird flexible Gradlinigkeit von den Jugendlichen honoriert (ebd., S. 67).

Mit der Kategorie Trainieren fürs Leben oder Leben fürs Training wird eher der Expertenstatus sozialer Arbeit beschrieben (ebd., S. 71). „Das Dilemma der Sozialpädagoginnen besteht darin, dass sie in der Regel nicht in gleicher Tiefe Spezialkenntnisse und Förderstrategien zur Verfügung haben, um auf die sehr breite Palette von an Entwicklungsbedürfnissen eingehen zu können. Gerade weil sie so viel Verschiedenes in wenig klar strukturierten Settings bearbeiten, wird ihnen der Expertinnenstatus im eigentlichen Sinn abgesprochen.“ (ebd., S. 71 f.). Kooperation mit Betreuten – wird je nach Situation pragmatisch / individuell / ... entschieden; „Ein erheblicher Teil sozialpädagogischer Aktivität richtet sich daher auf die Bearbeitung der Kooperationsbereitschaft. Gelingt es nicht, diese zumindest in Ansätzen herzustellen, setzen die Sozialpädagoginnen Druck und Zwang zur Herstellung von

³⁴ Kursiv sind die entwickelten Auswertungskategorien

Kooperation ein. Kooperationszwang stellt jedoch eine sehr labile Arbeitsbasis dar.“ (ebd., S. 81).

Eine hohe Anforderung dieses Arbeitsbereichs liegt darin, emotionale Dichte permanent auszutarieren, das je „passende Maß emotionaler Nähe“ zu bieten (ebd., S. 92). Dabei stellt Wigger verschiedene Ebenen der Gefühlsarbeit fest: „Gewahrwerden, Aushalten und Verarbeiten eigener Gefühle, [...] Gewahrwerden und Aushalten der Gefühle der Betroffenen, [...] Beeinflussen der Gefühle des Gegenübers mit Blick auf sinnvolle Kooperation und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 92). Auch diese Anforderung steht wenig im Blickfeld, sondern wird als selbstverständlich vorausgesetzt (ebd., S. 94).

Zwischen beruflichem Auftrag und sich selbst sein: Das Rollenverständnis muss von jeder/m selbst hergestellt werden – Identitätsarbeit; das eigene Selbstverständnis kann aber nicht „einmalig abgesichert werden“, sondern muss mit den verschiedenen Jugendlichen „immer wieder neu ausgehandelt werden, sich in neuen Kontakten bewähren“ (ebd., S. 101). Dabei wird das Selbstverständnis des Teams mit ausgehandelt: „die Arbeit an dem eigenen Berufsverständnis [verläuft] konkret im Spannungsfeld der beiden Akteursgruppen, den Betroffenen und den Teamkolleginnen“ (ebd., S. 104). Eine manifeste Gefährdung des Selbstbildes ist gegeben, „wenn ihr oft zehnstündiger Arbeitsalltag von Ignorieren und subtilen Entwertungsstrategien begleitet ist“ (ebd., S. 104).

Zwischen Untergehen und Überleben: „Die Mehrheit der Belastungselemente liegen im emotionalen Bereich. Hinzu kommt das Aushalten von Unsicherheit, in schwierigen Situationen nicht zu wissen, ob etwas Bedrohliches passiert und die Ungewissheit, ob das was man tut auch das wirklich Angemessene, fachlich Richtige ist.“ (ebd., S. 107)

Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen Inszenieren stellvertretende Lebensräume. „Es geht letztlich darum, den Betroffenen ein individuelles Alltagsleben zu ermöglichen, das sowohl die Lebensphase der Betroffenen als auch individuelle Bedürfnisse und Besonderheiten berücksichtigt.“ (ebd., S. 110). Dadurch entstehen Chancen für die Betroffenen, die der private Lebensraum oft nicht bieten kann. Stellvertretend wird hier als durchdringendes Motiv vieler sozialpädagogischer Tätigkeiten gesehen (ebd., S. 112). Hier muss aber auch Legitimationsarbeit geleistet werden, weil „die Betroffenen diesen stellvertretenden Lebensraum, in dem sich ihr privates Leben abspielt, weder wirklich frei gewählt haben noch in den Grundstrukturen mitgestalten

können.“ (ebd., S. 113). Nach Wigger ist hohe Handlungsautonomie notwendig, um einen akzeptierten Lebensraum schaffen zu können³⁵.

ISA (2009): „Bundesmodellprojekt Wirkungsorientierung“

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend in Auftrag gegebene „Bundesmodellprojekt Wirkungsorientierung“ hatte „die Verbesserung der Wirkung der erzieherischen Hilfen für junge Menschen, die als Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe auf Grundlage der §§ 27ff. SGB VIII erbracht werden“ (ISA 2009a) zum Ziel. Ausgangspunkt war die Einführung des §§ 78 a-g³⁶ in das SGB VIII, über die die Aushandlung der Pflegesätze gesteuert wird.

Es wurden an elf Modellstandorten über das gesamte Bundesgebiet verteilt „Tandems“ zwischen öffentlichen und freien Trägern gebildet, die den Auftrag hatten, „den pädagogischen Auftrag und die Finanzierungsstruktur der Hilfen zur Erziehung besser als bisher miteinander in Einklang [zu] bringen“ (ISA 2009a). Von 2003 bis 2006 wurden in diesen „Tandems“ Vereinbarungen nach §§ 78 a-g ausgehandelt und ab 2007 in einer zweijährigen Erprobungsphase eingesetzt. An jedem Standort wurden individuelle Verfahren für die Qualitätsentwicklung entworfen und erprobt, dabei sollten die fachliche und die finanzielle Steuerung miteinander verschränkt werden (ISA 2009b, S. 4). Es „sollten Regelungen und Instrumente entwickelt werden, die effektivere und effizientere Leistungen für Hilfeempfänger/innen realisieren und sich konsequent am Zweck und Ziel der Hilfe orientieren“ (ebd., S. 12). Hierfür standen den Trägern verschiedene Beratungsinstitutionen zur Verfügung. Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde das Modellprojekt von der Universität Bielefeld.

³⁵ Wigger stellt hier einen Bezug zu Wolf (1995) her.

³⁶ Am 01.01.1999 traten §§ 78 a-g SGB VIII in Kraft. Sie regeln die „Vereinbarungen über Leistungsangebote, Entgelte und Qualitätsentwicklung“ (Münder 2006, S. 53). Ziel ist:

- „die Kostenentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Bereich der stationären und teilstationären Leistungen, zu dämpfen,
- eine stärkere Transparenz von Kosten und Leistungen zu erreichen und
- die Effizienz der eingesetzten Mittel zu verbessern“ (Münder 2006, S. 896).

„Mit der Einführung der §§ 78a ff. vollzog der Gesetzgeber einen Paradigmenwechsel vom Prinzip der Selbstkostenerstattung zur Aushandlung prospektiver Pflegesätze und schuf somit einen „Quasi-Sozialmarkt“. Die rechtlichen Bestimmungen sehen vor, dass Leistungsträger und -erbringer in Vereinbarungen sich über Leistungen, Entgelte und Qualitätsentwicklung verständigen und diese verbindlich regeln.“ (ISA 2009b, S. 13).

Als wesentliche Wirkfaktoren von Jugendhilfemaßnahmen kristallisierten sich heraus:

- Die Erhöhung von Befähigungs- und Verwirklichungschancen (Capabilities) der betreuten Kinder und Jugendlichen.
- Die Reflektion von Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im gesamten Hilfeplanprozess.
- Fachliche Zielorientierung und Professionalität.
- Die Entwicklung von Standards für Hilfeplanverfahren.
- Die Nutzung des Hilfeplanverfahrens als Instrument reflexiver Gestaltung des Hilfeprozesses.
- Eine verbesserte Zusammenarbeit der beteiligten Akteure (Jugendämter, freie Träger und Adressatinnen/ Adressaten (ebd., S. 6).

Weiterhin wurde ein klarer statistischer Zusammenhang zwischen den Mitbestimmungsrechten der Fachkräfte und ihrer Handlungssicherheit und der Zufriedenheit mit ihrer Arbeitssituation nachgewiesen (ebd., S. 55).

Institutionelle Rahmenbedingungen, Interaktionskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und eine „fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeption“ schaffen positive Wirkungen in der Jugendhilfe (ebd., S. 55).

Für die betreuten Kinder und Jugendlichen ist eine individuell flexible Zeiteinteilung der Fachkräfte wichtig. Vertrauen in die Fachkräfte ist davon abhängig, ob diese die Möglichkeit und Bereitschaft zeigen, sich anpassungsfähig auf die Bedürfnisse der Betreuten einzustellen – dies ist eine entscheidende institutionelle Rahmenbedingung für gelingende Hilfen (ebd., S. 56). Die Kooperationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen ist abhängig von der Beziehungsqualität zu den pädagogischen Fachkräften. „Eine positive Einschätzung dieser Beziehung wirkt sich wiederum förderlich auf die Kooperationsbereitschaft der jungen Menschen im gesamten Hilfeplanprozess aus.“ (ebd., S. 57). Die Ermutigung der Kinder und Jugendlichen, sich an Hilfeplangesprächen aktiv zu beteiligen und ihre Vorstellungen einzubringen, wirkt sich positiv auf die Hilfeverläufe aus – hierbei ist es auch wichtig, ihnen die Grenzen ihrer Mitbestimmung deutlich zu machen (ebd.).

Die Förderung von Integration, Identität und Verselbstständigung werden von den Kindern und Jugendlichen als wichtigste Zielbereiche genannt, auf die die pädagogischen Fachkräfte ihre Aufmerksamkeit lenken sollten (ebd., S. 58).

3.3.1 Vergleichende Zusammenfassung

Die vorgestellten Studien betrachten das Feld der stationären Jugendhilfe aus unterschiedlichen Perspektiven mit unterschiedlichen Methoden und Schwerpunkten:

Studie	Methode	Perspektive	Schwerpunkt / Wichtigste Ergebnisse
Conen 2002	Fragebögen	Pädagogische Fachkräfte	Elternarbeit – wird als wichtig erachtet, aber es finden eher informelle als institutionalisierte Elternkontakte statt.
Niederberger & Bühler Niederberger 1988	Unstandardisierte teilnehmende Beobachtung	Jugendliche	Mischformen in der stationären Jugendhilfe – es entstehen Erwartungen (vor allem bezüglich der Zugehörigkeit), die nach dem Auszug aus der Einrichtung nicht erfüllt werden können.
Bürger 1990	Analyse von Jugendamtsakten	Jugendliche	Soziale Teilnahmekance – keine Verfestigung krimineller Karrieren durch die Heimerziehung; Qualifikationschancen der Jugendlichen erhöhen sich.
Planungsgruppe PETRA 1991	Experten/innenbefragung, Aktenanalyse Teilnehmende Beobachtung	Kinder, Jugendliche und deren Familien	Wie können vorhandene Ressourcen mit den Bedürfnissen der Adressatinnen/ Adressaten in Beziehung gesetzt werden? – Qualifizierung und Unterstützung der Gruppenteams führt zu besserer pädagogischer Arbeit; subjektiv eingeschätzte Wichtigkeit der Elternarbeit schlägt sich wenig im Alltag nieder.
Wieland u.a. 1992	Qualitative Fallstudie – Interviews	Jugendliche/ Jung- erwachsene	Was hat den Jugendlichen während ihrer stationären Unterbringung geholfen? – Ähnlichkeit der Jugendhilfeeinrichtung mit einem „richtigen Zuhause“ – dies machen die Jugendlichen an Exklusivität der Beziehungen fest.
Lambers 1996	Längsschnittuntersuchung	Kinder und Jugendliche	Systemwechsler – Abwertung bisheriger Lebensentwürfe und des Herkunftsmilieus.
Gehres 1997	Tiefeninterviews	Jugendliche	Geglückte Sozialisation im Heim – hängt davon ab, ob es gelingt, die disparaten Erfahrungsfelder (bisheriges Leben und Leben im Heim) in Beziehung zu setzen.
JULE (BMfSJ) 1998	Aktenanalyse Interviews	Kinder und Jugendliche und deren Eltern	Überblick der Leistungen und Erfolge stationärer und teilstationärer Jugendhilfe – Leistungen sind unmittelbar abhängig von der Einhaltung von Qualitätsstandards; kontinuierliche Vertrauenspersonen.
Wolf 1999	Teilnehmende Beobachtung Interviews	Kinder und Jugendliche	Interaktion zwischen Kindern und Jugendlichen und Fachkräften – es bestehen emotional getönte Beziehungen, die Kinder und Jugendlichen sind stärker von den pädagogischen Fachkräften abhängig als umgekehrt.

Studie	Methode	Perspektive	Schwerpunkt / Wichtigste Ergebnisse
JES (BMfSFJ) 2002	Interviews	Mitarbeiter/innen der Jugendämter	Auswahl erzieherischer Hilfen und deren Prozessqualität – Ressourcenorientierung steht bei der Auswahl der Hilfen im Hintergrund; Sicherstellung der Qualität der fachlichen Arbeit ist relative Garantie für positiven Hilfeverlauf; hoher Einfluss der Beziehungsqualität zwischen Fachkräften und Kindern/ Jugendlichen und Eltern.
Böhnisch u.a. 2002	Fragebögen biografische Interviews	Jugendliche/ junge Erwachsene	Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung biografischer Herausforderungen und Krisen – persönliche Leistungen und Fähigkeiten werden für positive Gestaltung der Hilfe genutzt, Beziehungsaufbau zu einer Vertrauensperson.
Normann 2003	Biografische Interviews	Jugendliche/ Jung- erwachsene	Werden im Heim entwickelte Perspektiven als hilfreich erlebt? – den Eltern wurde keine Möglichkeit gegeben, die Schuldgefühle, die mit der Unterbringung ihrer Kinder verbunden waren, zu bearbeiten; positives Gruppenleben wurde als hilfreich erlebt; emotionale Beziehung zu den Betreuer/innen.
Mascenaera & Hermann (EVAS) 2004	Fragebögen	Pädagogische Fachkräfte	Qualitätsanalyse in Jugendhilfeeinrichtungen – Problemlage der Klientel hat sich zwischen 1999 und 2002 nicht verschärft; Ressourcenpotenzial des Kindes/ Jugendlichen als wichtigster Wirkfaktor für gelingende Hilfen; Zuwachs an Ressourcen eher bei länger andauernden Hilfen (mind. 2 Jahre).
Wigger 2005	Teilnehmende Beobachtung Interviews	Sozialpädagogen/ Sozialpädagoginnen	Kernelement sozialpädagogischer Arbeit: Re-Aktive Präsenz vor Ort; das je passende Maß emotionaler Nähe zu bieten als hohe Anforderung an pädagogische Fachkräfte.
ISA 2009	Entwicklung von Regelungen und Instrumenten, die effektivere und effizientere Leistungen für Hilfeempfänger/innen realisieren Evaluation über Interviews, Fallstudien, Aktenanalyse	Pädagogische Fachkräfte öffentlicher und freier Träger Kinder und Jugendliche Eltern	Wirkungsorientierung – institutionelle Rahmenbedingungen, Interaktionskompetenzen und fachliche Einstellungen müssen zusammenwirken, um positive Effekte in den Hilfen zur Erziehung zu erreichen.

Ein Vergleich der Studien ist aufgrund dieser Unterschiede nur bedingt möglich. Die Untersuchungen spiegeln das oben beschriebene differente Bild der stationären Jugendhilfe wieder, das aus der Dezentralisierung und Individualisierung von Hilfsmaßnahmen entstanden ist.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu vier Aspekten der stationären Jugendhilfe zusammenfassend dargestellt, die für diese Arbeit relevant erscheinen:

1. zur Kontinuität von Beziehungen zwischen den betreuten Jugendlichen und den Mitarbeiter/innen
2. zur Elternarbeit
3. zur Ressourcenförderung
4. zur Qualifikation der Betreuer/innen und zu deren Zufriedenheit mit der Arbeit in der stationären Jugendhilfe.

3.3.1.1 Kontinuität von Beziehungen zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

In den Studien, die die Perspektive der betreuten Kinder und Jugendlichen einbezogen haben, steht vor allem die durch die Betreuer/innen angebotene Beziehungsqualität im Vordergrund.

Ein Ergebnis der Untersuchung von Wieland u.a. (1992) ist, dass die Exklusivität der Beziehung zu einem Betreuer oder einer Betreuerin dafür ausschlaggebend ist, ob das Heim von den Jugendlichen als Zuhause erlebt wird. Auch in Normanns (2003) Untersuchung kristallisiert sich die emotionale Bindung an eine/n Betreuer/in als bestimmender Faktor dafür heraus, ob die stationäre Unterbringung von den Jugendlichen für die persönliche Weiterentwicklung genutzt werden kann. Ähnliche Ergebnisse zeigt die Studie von Böhnisch u.a. (2002). Dass diese Qualität in der stationären Jugendhilfe kaum gegeben ist, stellt die JULE-Studie (1998) fest – in der Regel fehlt den Jugendlichen eine kontinuierliche Vertrauensperson, mit der sie ihre Lebensperspektiven besprechen und reflektieren können. Dass die Beziehungsqualität ein entscheidender Wirkfaktor in den Hilfen zur Erziehung ist, kristallisiert sich auch im Bundesmodellprojekt „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ (ISA 2009b) heraus.

Für die Beziehungsgestaltung wichtig erscheint auch Wolfs (1999) Ergebnis, dass die Abhängigkeit der betreuten Kinder und Jugendlichen von den Betreuer/Betreuerinnen stärker ist als die Abhängigkeit der Betreuer/innen von den Kindern und Jugendlichen. Die Erwachsenen haben hier zum einen die größere Auswahl an Beziehungsmöglichkeiten, da die Anzahl der Kinder und Jugendlichen höher ist

als die der Betreuer/innen, zum anderen verfügen sie zusätzlich über Kontakte im Privatleben.

3.3.1.2 Kontinuierliche systematische Elternarbeit

Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen systematischen Elternarbeit wird von den pädagogischen Fachkräften gesehen, aber offensichtlich kaum stringent umgesetzt (Conen 2002, JULE 1998). Es fehlen institutionalisierte Strukturen für die Elternarbeit – bisher scheint die Durchführung der Elternarbeit vor allem vom persönlichen Engagement einzelner Betreuer/innen abhängig zu sein.

Die Planungsgruppe PETRA (1991) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass bezüglich der Elternarbeit eine Notwendigkeit der Sensibilisierung für den Einzelfall und die spezifischen Bedürfnisse der Familien besteht – starre Regelungen im Bereich der Elternarbeit führen zum Beispiel eher zu einer Verstärkung von Problematiken. Neben der konzeptionellen Verankerung der Elternarbeit ist also auch eine Flexibilität in jedem Einzelfall gefordert.

In einigen Studien werden die negativen Folgen unzureichender Elternarbeit festgestellt – in den verschiedensten Facetten. Problematisiert wird zudem die negative Einstellung der Betreuer/innen den Eltern gegenüber (z.B. Lambers 1996). Eine Abwertung der Eltern stellt eine zusätzliche Belastung für die betreuten Kinder und Jugendlichen dar (Wolf 1999).

3.3.1.3 Ressourcenförderung / Beziehung zwischen unterschiedlichen Lebenswelten herstellen

JULE (1998) und JES (2002) arbeiten heraus, dass die Ressourcenförderung bei der Auswahl der Einrichtung, in der ein Kind/Jugendlicher untergebracht werden soll, beginnt: gelingt es, die Kinder/Jugendlichen und deren Familien in die Entscheidung über die Unterbringung einzubeziehen, sind Erfolge in der pädagogischen Arbeit wahrscheinlicher.

Zudem sollten die Bewältigungsressourcen und Kompetenzen des Herkunftssystems in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden, da das Hel-

fersystem sonst als bedrohlich erlebt wird. Die Nichtbeachtung von (mitgebrachten) Bewältigungsressourcen führt eher dazu, dass die Jugendlichen ihre Geschichte reinszenieren (Lambers 1996). Gelingt es, die unterschiedlichen Erfahrungsfelder der Jugendlichen in Beziehung zu setzen, also eine Verbindung zwischen dem Herkunftsmilieu und den Erfahrungen der stationären Unterbringung herzustellen, ist ein positiver Verlauf der Hilfe wahrscheinlicher (Gehres 1997).

Darauf, dass die Integration hilfreicher Ressourcen einer hohen Anstrengung bedarf, lässt das Ergebnis von JES (2002) schließen: die Reduktion von Symptomen ist leichter zu erreichen als eine Kompetenzerweiterung. Ein Ressourcenaufbau gelingt besser, wenn die Eltern einbezogen werden und die Außenorientierung der betreuten Kinder und Jugendlichen gefördert wird (EVAS 2004).

3.3.1.4 Qualifikation und „Zufriedenheit“ der Betreuer/innen

Aus den Entwicklungen in der stationären Jugendhilfe und den Forschungsergebnissen entstehen spezielle Anforderungen an die Mitarbeiter/innen in Jugendhilfeeinrichtungen: laut SGB VIII ist die geforderte Spezialisierung und Flexibilisierung der stationären Jugendhilfeangebote verbunden mit einer verstärkten Einbeziehung der Eltern.

Das bedeutet für die stationären Jugendhilfeeinrichtungen, dass sie sich einerseits flexibel auf die Lebenslagen und Bedarfe der betreuten Jugendlichen einstellen müssen und andererseits spezielle Angebote für besondere Problematiken bieten sollen. Für die Betreuer/innen sind diese Anforderungen mit einer höheren Qualifizierung verbunden – neben der Fähigkeit zur Reflexion, die notwendig ist, um sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Jugendlichen einzulassen, ist Fachwissen zu speziellen Fragestellungen gefordert.

Die Qualifikation der Mitarbeiter/innen und konzeptionelle Qualität verbessern die pädagogische Arbeit (z.B. BMFSJ 2002). Die Planungsgruppe PETRA betont hier besonders die Rolle der Einrichtungsleitung in der Notwendigkeit, die in den Gruppen arbeitenden Betreuer/innen zu unterstützen. Die Qualifizierung und Unterstützung der Gruppenteams führe zu einer besseren Qualität der Arbeit (S. 495).

Bezieht man Gehres (1997, S. 202) Feststellung, dass die pädagogischen Fachkräfte umso bessere Arbeit leisten, je zufriedener sie mit ihrer Arbeit sind, ein, so erscheint

es sinnvoll, einen Fokus darauf zu legen, welche Maßnahmen die Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen fördert.

Die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte an Abläufen in der Einrichtung führt zu einer höheren Motivation bei der Arbeit, so ein Ergebnis des Bundesmodellprojekts „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“.

Die von Wigger (2005) entwickelte Kategorie der Re-Aktiven Präsenz vor Ort erfasst meines Erachtens einen großen Teil der alltäglichen Anforderungen an die Pädagoginnen/ Pädagogen. Dass die scheinbar „belanglosen“ Dinge des Alltags den größten Teil sozialpädagogischer Tätigkeit einnehmen und die in diesem Bereich arbeitenden pädagogischen Fachkräfte dies in ihr Selbstverständnis und Selbstbild integrieren müssen, stellt eine große (und bisher wenig beachtete) Herausforderung dar.

3.3.2 Fazit - Implikationen für die eigene Studie

Die vorgestellten Studien untersuchen die stationäre Jugendhilfe aus ihrer je eigenen Perspektive und betrachten unterschiedlichste Stichproben. In nahezu allen Studien findet durch das Kriterium der Motivation zur Teilnahme an der Untersuchung eine subjektive Auswahl der Stichprobe statt. Es ist davon auszugehen, dass sich eher Jugendhilfeeinrichtungen mit hohem Reflexionsniveau an den Studien beteiligten (z.B. Conen 2002, PETRA1991, JULE 1998, EVAS 2004, ISA 2009) als solche, die hier großen Entwicklungsbedarf haben. Ebenso werden sich eher Jugendliche und Jungerwachsene an den Studien beteiligt haben, die positive Erfahrungen mit der Jugendhilfe gemacht haben als die mit negativen Erlebnissen (z.B. Böhnisch u.a. 2002, Normann 2003).

Die oben dargestellten Übereinstimmungen in den Ergebnissen lassen dennoch darauf schließen, dass die Studien prägnante Aussagen über die Leistungen und Wirkungen der stationären Jugendhilfe treffen.

Die Differenzierung und Individualisierung der Angebote, die durch das SGB VIII gefordert und zunehmend in der stationären Jugendhilfe umgesetzt werden, macht eine Forschung, die „die stationäre Jugendhilfe“ untersucht, faktisch unmöglich. Es

können jeweils nur Teilbereiche stationärer Jugendhilfeangebote untersucht werden. Eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Angebote scheint kaum gegeben zu sein.

Gabriel (2003, S.193) stellt fest, dass die Frage, welchen Kriterien Forschung der stationären Jugendhilfe genügen muss, bisher nicht ausreichend geklärt sei. Winkler (2003, S. 149) konstatiert, dass eine übersehene Aufgabe der Forschung zur stationären Jugendhilfe darin bestehe, sich über das eigene Verständnis von Forschung nicht verständigt zu haben.

Der größte Teil der vorgestellten Studien sind als Explorationsstudien angelegt. Nur in wenigen Studien wird der Anspruch erhoben, verallgemeinerbare Ergebnisse hervorzubringen. Winkler (2003, S.152) stellt dazu fest, „dass die Forschung in der Heimerziehung eher idiographisch verfahren muss, weil sie aufgrund der offensichtlich unübersehbaren Zahl von zu berücksichtigenden Variablen die Standards einer empirischen Forschung gar nicht erfüllen kann, welche auf klinisch-experimentell erhobene Daten zurückgreift.“ Er verweist darauf, dass Pädagogik auf eine erzählende Forschung im ethnologischen Stil angewiesen sei (ebd., S. 154).

Auch in biographischen Untersuchungen kann Erfolg „nur einen Annäherungswert darstellen, da eine eindeutige Rekonstruktion der Wirkung von Heimerziehung in der Komplexität der Wirkfaktoren auf individuelle Lebensläufe nur bedingt möglich erscheint.“ (Gabriel 2003, S. 171 f.)

Durch qualitative Untersuchungen, die Teilbereiche der stationären Jugendhilfe fokussieren, können Anregungen für eine veränderte Jugendhilfepraxis geschaffen werden. Hierfür gilt es, eine für die Praxis relevante Fragestellung zu entwickeln und damit pädagogischen Fachkräften den Anreiz zu geben, sich mit der Jugendhilfeforschung zu beschäftigen und Erkenntnisse dieser in ihre Arbeit einzubeziehen. „Der kritische empirische Blick auf die Heimerziehung kann das subjektive Wissen des Praktikers um seine IST-Situation ergänzen und differenzieren.“ (Macsenaere 2009, S. 6).

Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Im Rahmen einer Explorationsstudie sollen für in der stationären Jugendhilfe tätige pädagogische Fachkräfte nutzbare Erkenntnisse gewonnen werden. Die Professionalisierung der Arbeit ist aufgrund der beschriebe-

nen Veränderungen und gewachsenen Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen, die in der stationären Jugendhilfe tätig sind, unabdingbar. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Aspekte der pädagogischen Arbeit hilfreich für die Entwicklung der betreuten Jugendlichen sind und damit zu einer Steigerung der Wirksamkeit von stationären Jugendhilfemaßnahmen führt.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen, dass möglichst mehrere Perspektiven in die Untersuchung einbezogen werden sollten, um die Komplexität der Hilfemaßnahmen zumindest zum Teil zu erfassen.

Zudem verspricht eine Kombination verschiedener Untersuchungsmethoden den komplexen Anforderungen an die Jugendhilfeforschung eher gerecht zu werden, als die Beschränkung auf eine Methode.

Die subjektive Nachvollziehbarkeit des empirischen Vorgehens sollte sichergestellt werden.

4. Die empirische Untersuchung

In der empirischen Untersuchung wird erforscht, wie Ressourcenförderung in ausgewählten, konzeptionell systemisch arbeitenden stationären Jugendhilfeeinrichtungen im pädagogischen Alltag umgesetzt wird.

Ein Fokus liegt darauf, wie die Jugendlichen und die Betreuer³⁷ aus der stationären Unterbringung Sinn konstruieren. Wenn die stationäre Unterbringung die Jugendlichen in ihrer Entwicklung unterstützen will, kann dies nur erreicht werden, indem es den pädagogischen Fachkräften gelingt, an die Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen anzuknüpfen und ihnen Erfahrungen zu ermöglichen, die Einfluss auf diese haben.

Es wird untersucht, ob die Wirklichkeitskonstruktionen der betreuten Jugendlichen durch die systemische Arbeitsweise beeinflusst werden und welche Auswirkungen ein systemisches Konzept auf die Zufriedenheit der Betreuer mit ihrer Arbeit hat.

Die Lebenswirklichkeit und die Erziehungsprozesse in den Einrichtungen werden erforscht, indem u.a. die Haltungen und Wirklichkeitskonstruktionen von Einrichtungsleitung, Betreuern und betreuten Jugendlichen durch leitfadengestützte Interviews erfragt und die Umsetzung dieser beobachtet werden.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt darauf, welche strukturellen Rahmenbedingungen die Ressourcenförderung unterstützen.

Das Interesse der Verfasserin liegt in den Entwicklungschancen, die aus einer ressourcenorientierten pädagogischen Arbeit für die Jugendlichen entstehen. Zudem stellt sich die Frage, wie es den in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung lebenden Jugendlichen gelingen kann, im Spannungsfeld zwischen ihrem Herkunftsmilieu und dem Leben in der Einrichtung individuelle Wege zu entwickeln, um ihre Potenziale zu erkennen und zu nutzen.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im weiteren Verlauf der Arbeit reflexiv zu den im theoretischen Teil diskutierten Inhalten in Beziehung gesetzt. Ziel ist es,

³⁷ Da an der Untersuchung mehr Männer als Frauen teilgenommen haben, wird hier die männliche Form verwandt. Da in einer Gruppe nur Frauen interviewt wurden, wird für diese dann die weibliche Form benutzt.

Handlungsimpulse für eine Weiterentwicklung stationärer Jugendhilfeeinrichtungen nutzbar zu machen.

4.1 Fragen für die empirische Untersuchung

Die Untersucherin ist mit wenigen theoretischen Vorannahmen an das Forschungsfeld herangetreten. Eine Annahme war, dass systemisch-ressourcenorientiertes Arbeit hilfreich für die Entwicklung der betreuten Jugendlichen ist, da sie Selbstwirksamkeitserfahrungen fördert. Damit wird eine positive Beeinflussung des Kohärenzsинns bewirkt, indem es die Fähigkeit der Jugendlichen flexibel auf Anforderungen zu reagieren, unterstützt.

Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, welchen Sinn Jugendliche und Betreuer aus der stationären Unterbringung konstruieren, das heißt, wie die Jugendlichen die stationäre Unterbringung für sich und ihre Entwicklung nutzen und was die Betreuer ihnen in diesem Zusammenhang anbieten.

Zur Beantwortung dieser Frage werden drei Bereiche untersucht:

I. Welchen Sinn konstruieren Jugendliche und Betreuer aus der stationären Unterbringung?

Dazu sollen im Einzelnen folgende Fragen beantwortet werden:

- **Wie nutzen die Jugendlichen die stationäre Unterbringung?**

Die Jugendlichen wurden in den Interviews gefragt, durch was und durch wen sie sich gefördert fühlen.

Hieraus können Anknüpfungspunkte für die weitere Förderung der Ressourcen der Jugendlichen entwickelt werden.

- Wie fördern die Betreuer die Ressourcen der Jugendlichen?

Die Betreuer wurden in den Interviews danach gefragt, welche Ressourcen der Jugendlichen sie fördern und auf welchem Wege, wann und mit welchen Aufwand sie das tun.

Zur Beantwortung dieser Frage werden auch die Beobachtungsergebnisse genutzt.

II. Wie wird die „Ressource Eltern“ genutzt bzw. gefördert?

- Wie beschreiben die Jugendlichen den Kontakt zu ihren Eltern/ Familien?

In der Anfangsphase der Interviews mit den Jugendlichen wurden diese von der Untersucherin gebeten, die „Geschichte“ ihrer Unterbringung zu erzählen. In diesem Rahmen berichteten die Jugendlichen auch über die Kontakte zu ihren Familien.

- Wie wird in den Einrichtungen mit Eltern gearbeitet? Welche Haltungen gegenüber den Eltern/Familien äußern die Betreuer?

Aus den in Kapitel 3 dieser Arbeit vorgestellten Ergebnissen der bisherigen Jugendhilfeforschung geht hervor, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Herkunftsfamilie Entwicklungschancen für die in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen schafft (zum Beispiel Gehres (1997) und Lambers (1996)). Bisher wurde in fast allen Untersuchungen eine Vernachlässigung dieses Bereiches im pädagogischen Alltag festgestellt. Trifft dies auch heute noch zu?

Die Interviews mit den Betreuern wurden daraufhin ausgewertet, ob und wie die Betreuer die Eltern als Ressource für die Entwicklung der betreuten Jugendlichen beschreiben.

III. Welche strukturellen Rahmenbedingungen sind für die Ressourcenförderung hilfreich?

- Was leistet die Leitung der Einrichtung, um die Betreuer zu fördern?

Die empirischen Ergebnisse der Planungsgruppe PETRA (1991) unterstützen die Hypothese, dass es Betreuern, die sich gefördert fühlen, leichter fällt, die Ressourcen der betreuten Jugendlichen zu fördern: die Qualifizierung der Gruppenteams und deren Unterstützung durch die Heimleitung führte zu einer besseren Qualität der Arbeit (S. 172 ff.).

Die Einrichtungsleiter/innen wurden in den Interviews gefragt, ob und durch was sie die Ressourcen ihrer Mitarbeiter/innen fördern.

- Wodurch fühlen die Betreuer sich unterstützt?

Parallel zur Befragung der Einrichtungsleiter/innen wurden die Betreuer gefragt, durch welche Haltungen der Einrichtungsleitung sie sich unterstützt fühlen und was sie sich an zusätzlicher Unterstützung wünschen. Einerseits soll dadurch überprüft werden, ob das, was die Einrichtungsleitung als ressourcenfördernd beschreibt, tatsächlich von den Betreuern so erlebt wird. Zum Anderen entstehen darüber hinaus Anregungen und Ideen, wie die Förderung der Ressourcen der Betreuer noch ausgebaut werden kann. Letztendlich geht es darum, Handlungsimpulse zur Weiterentwicklung von Jugendhilfeeinrichtungen zu entwickeln.

Gehres (1997) stellt fest, dass die Zufriedenheit der Betreuer Auswirkungen auf die Qualität ihrer Arbeit hat. Deshalb wurde nach der Motivation der Betreuer gefragt, in der Jugendhilfe zu arbeiten. Hierdurch konnte auch erfasst werden, welche Unterstützungssysteme für die Betreuer über die Einrichtungsleitung hinaus wichtig sind.

4.2 Methodisches Vorgehen

Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist es, die Umsetzung systemischer Einrichtungskonzepte im stationären Gruppenalltag zu untersuchen und strukturelle Zusammenhänge zwischen der Förderung der Mitarbeiter/innen und der Förderung der betreuten Jugendlichen herauszuarbeiten und zu interpretieren (vgl. Legewie 1991, S. 191). Deshalb wurde die Untersuchung als Feldforschung angelegt. „Feldforschung bedeutet Forschung im Lebensraum einer Gruppe durch den Untersuchenden, unter Bedingungen, die ‚natürliche‘ sind, also nicht für Untersuchungszwecke verändert werden.“ (Fischer 1981 zit. nach Leggewie 1991, S. 189).

„Für die Erziehungswissenschaft gehören Feldforschung und teilnehmende Beobachtung zu jenen Grundlagenforschungen, die das Verstehen des „Fremden“ zu fördern suchen, um damit eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen.“ (Friebertshäuser 1997a, S. 503). Ethnographische Feldforschung interessiert sich „dezidiert für das Alltägliche, Gewöhnliche und Wiederkehrende, um auch für solche Handlungspraktiken zu sensibilisieren, die als selbstverständlich betrachtet werden und damit leicht aus den Reflexionen und Analysen ausgeblendet bleiben.“ (ebd., S. 510)

Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte eine Spezifizierung der zu Beginn der Untersuchung relativ offenen Fragestellung. Die Untersucherin ging mit der Frage in das Forschungsfeld, welche Anteile der systemischen Theorie im Alltag von stationären Jugendhilfeeinrichtungen umsetzbar und sinnvoll nutzbar sind. Erst in der Explorationsphase der Untersuchung, die der Präzisierung der Fragestellung und der Auswahl besonders wichtiger Informanten bzw. Schauplätze dient (Legewie 1991, S. 192)³⁸, wurden die Untersuchungsfragen und -schwerpunkte festgelegt.

Die teilnehmende Beobachtung stellt zudem ein adäquates Mittel für den ersten Zugang zum Untersuchungsfeld dar. Im Verlauf der Untersuchung, stellte sich die Methode der teilnehmenden Beobachtung als gute Vorbereitung heraus. Sie ermöglichte eine unverbindliche Kontaktanbahnung sowohl zu den Kindern und Jugendlichen, die in den Wohngruppen lebten, als auch zu den Betreuern. Besonders für die Kinder

³⁸ Legewie verweist hier auf Strauss' theoretisches Sampling.

und Jugendlichen erleichterte dieses kennen lernen der Untersucherin während der Beobachtungsphase die Entscheidung, an einem Interview teilzunehmen.

Durch die Interviews wurden die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen der Befragten erfasst.

Aus der Methodenkombination versprach die Untersucherin sich eine Vervielfältigung der Perspektiven, die während der Datensammlung, Auswertung und Reflexion der Ergebnisse entstanden sind.

Die teilnehmende Beobachtung und das leitfadengestützte Interview erfassen auf unterschiedliche Arten die Wirklichkeitskonstruktionen der Untersuchungsgruppe.

Es wurden mit drei Probandengruppen Interviews geführt: den Jugendlichen, die in der Einrichtung leben, den Betreuern und den Einrichtungsleiter/innen. Dadurch werden die pädagogischen Prozesse auf verschiedenen Ebenen erfasst. Dieser Fokus wird dadurch verstärkt, dass die jeweilige Gruppe dahingehend befragt wurde, wie sie Ressourcenförderung erlebt:

- Zur Ressourcenförderung bei den Jugendlichen wurden zum einen die Betreuer befragt, wie sie die Ressourcen fördern, zum anderen wurde bei den Jugendlichen erfragt, wie sie sich gefördert fühlen.
- Die Einrichtungsleitungen wurden dazu befragt, wie sie die Betreuer fördern und die Betreuer wurden parallel dazu befragt, wie sie sich gefördert fühlen.

So können die Aussagen der Jugendlichen interpretativ zu den Aussagen der Betreuer in Beziehung gesetzt werden, sowie die Aussagen der Betreuer zu den Aussagen der Leitung.

Durch die Interviews wurden die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen erfasst. Interessant erscheint hier vor allem die Frage, ob es Einrichtungsleiter/innen gelingt, die Wirklichkeitskonstruktionen der Betreuer in ihr Handeln mit einzubeziehen. Weiterhin interessiert, ob die Betreuer die Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen kennen bzw. sich damit auseinandersetzen und diese in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen.

Ergänzt wurden die Ergebnisse aus den Interviews durch die teilnehmende Beobachtung in den Jugendhilfeeinrichtungen.

Die hieraus entstehende Komplexität erscheint dem Untersuchungsgegenstand angemessen.

Die Auswahl der Einrichtungen lag im Zeitraum der Vorbereitungsphase der Studie. Letztendlich erklärten sich zwei stationäre Jugendhilfeeinrichtungen, die auf der Basis eines systemischen Konzepts arbeiten, bereit, an der Studie teilzunehmen.

Das für die Auswertung vorliegende Material ist in 16 Monaten entstanden. Die Untersucherin ging zunächst mit der allgemeinen Frage, wie systemisches Denken im pädagogischen Alltag stationärer Jugendhilfeeinrichtungen umgesetzt wird, in das Forschungsfeld. Die Forschungsfragen wurden im Verlauf der Untersuchung und der parallel dazu verlaufenden Auswertung differenziert „Der Auswertungsprozess lässt sich in der qualitativen Forschung nicht als eine lineare Abfolge von einzelnen Operationen darstellen, sondern er ist als ein komplexer Interpretationsprozess angelegt, sieht immer wieder eine Modifikation der Interpretationen vor und steuert die weitere Datensammlung“ (Wolf 1999, S. 45).

4.2.1 Grounded Theory

Die gesamte Untersuchung basiert methodisch auf der Grounded Theory. Die zunächst sehr offene Fragestellung legte diese Methode nahe, da in der Grounded Theory Hypothesen verfolgt, verworfen und erweitert sowie neue Hypothesen entstehen können. Das Untersuchungsdesign kann im Verlauf des Forschungsprozesses den Hypothesen angepasst bzw. verändert werden.

Aus den Beobachtungen und später auch aus den Interviews im Verlauf des Forschungsprozesses entstanden neue bzw. spezifizierte Forschungsfragen, die eine weitere Datensammlung notwendig machten.

Methodische Grundlage dieses Vorgehens ist das von Strauss entwickelte **Theoretische Sampling**.³⁹ Der Forscher entscheidet sich auf analytischer Basis, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann. D.h. der Prozess der Datenerhebung wird durch die sich entwickelnde Theorie kontrolliert (Strauss 1994, S. 70).

Strauss geht es in diesem Prozess vor allem um den systematischen Vergleich kontrastierender Fälle. Dabei entscheidet der Stand der Analyse darüber, welche neuen kontrastierenden Fälle gesucht werden. „Die Zahl der Fälle wird dabei nicht vor Beginn der Studie festgelegt, es wird vielmehr parallel zum Interpretieren und gesteuert durch den Interpretationsprozess so lange weitergesammelt, bis keine neuen Informationen mehr auftauchen“ (Oswald 1997, S. 80 f.).

Nach der Erhebung der Daten in zwei Einrichtungen mit systemischem Konzept entschied die Untersucherin, dass zusätzlich Daten in einer konzeptionell nicht ausdrücklich systemisch arbeitenden Einrichtung zu erheben seien, um eine stärkere Kontrastierung der Interviewaussagen zu erreichen und die Theoriebildung um diesen Aspekt zu erweitern.

Mit dem theoretischen Sampling eng verbunden ist der Begriff der **theoretischen Sättigung**.⁴⁰ In der Grounded Theory ist die Auswertung der Daten abgeschlossen, wenn keine kontrastierenden Aussagen mehr im Datenmaterial gefunden werden.

In der hier vorliegenden Untersuchung wurden jedoch nach der Festlegung des Kategorienschemas alle Interviews daraufhin analysiert, ob sie Aussagen zu den einzelnen Kategorien enthalten. Dieser Schritt diene einerseits dazu, die einzelnen Kategorien quantitativ zu füllen, wodurch Hinweise auf die Wichtigkeit der einzelnen Kategorien entstanden, andererseits konnten so unterschiedliche Nuancen innerhalb der Kategorien ausgemacht und für die Interpretation der Daten genutzt werden.

Gesteuert werden Datensammlung und Auswertung unter anderem durch die **theoretische Sensibilität**.

„Theoretische Sensibilität ist die Fähigkeit, zu erkennen, was in den Daten wichtig ist und dem einen Sinn zu geben. Sie hilft, eine Theorie zu formulieren, die der

³⁹ Strauss & Corbin (1996, S. 148-165)

⁴⁰ Vgl. hierzu auch Strauss & Corbin (1996, S. 165).

Wirklichkeit des untersuchten Phänomens gerecht wird.⁴¹ Theoretische Sensibilität hat zwei Quellen. Einerseits kommt sie daher, dass man sich mit der Fachliteratur gut auskennt, und auch aus professioneller und persönlicher Erfahrung. Forscher bringen dieses komplexe Wissen mit in die Forschungssituation ein. Andererseits wird die theoretische Sensibilität auch während des Forschungsprozesses durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Daten erworben – Erheben und Analysieren.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 30).

Neben dem Einfluss der Fachliteratur auf die hier vorliegende Untersuchung ist auch die Berufserfahrung der Untersucherin im Untersuchungsfeld zu berücksichtigen und zu reflektieren.

Ziel der Auswertung ist das Herausarbeiten der Kernkategorie(n) des untersuchten Textes, die in ein hierarchisches Netz von Konstrukten (die Theorie) eingebettet ist (sind). In der vorliegenden Untersuchung gibt es mehrere Untersuchungsschwerpunkte (Umsetzung des systemischen Konzepts, Förderung der Ressourcen der Mitarbeiter/innen, Förderung der Ressourcen der Jugendlichen, Elternarbeit). Die Entwicklung der Kernkategorien bezieht sich auf den jeweiligen Auswertungsschwerpunkt.

Die Arbeitsschritte der Grounded Theory bestehen im offenen, axialen und selektiven Kodieren. Die Qualität des Kodierens wird laut Strauss & Corbin (1996, S. 27) durch die theoretische Sensibilität bestimmt, die einen wichtigen kreativen Aspekt der Grounded Theory darstellt.

Beim **offenen Kodieren** stellt das Konzeptualisieren den ersten Schritt der Analyse dar. „Mit dem Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 45).

„Haben wir erst einmal bestimmte Phänomene in den Daten identifiziert, können wir beginnen, unsere Konzepte um sie herum zu gruppieren. Das dient dem Reduzieren der Anzahl der Einheiten, mit denen wir arbeiten müssen. Der Prozess des Gruppier-

⁴¹ Strauss & Corbin verweisen hier auf Glaser: Theoretical sensitivity. Mill Valley. 1978.

rens der Konzepte, die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen, wird Kategorisieren genannt.“ (ebd., S. 47).

Die Kategoriennamen, die beim Konzeptualisieren der vorliegenden Daten entstanden, lagen sehr nah am transkribierten Text. Besonders bei diesem Auswertungsschritt war das kontinuierliche Verfassen von Memos bedeutsam, um die Interpretationen der Untersucherin, die bereits während dieses Auswertungsschrittes entstanden, für den späteren Prozess der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse zur Verfügung zu haben.

Während des gesamten Forschungsprozesses werden alle Datenerhebungs- und Auswertungsschritte fortlaufend durch **Memos** kommentiert. Dies sind „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ (ebd., S. 169). Sie „enthalten die Ergebnisse des tatsächlichen Kodierens einschließlich theoretisch sensibilisierter und zusammenfassender Notizen. Sie geben darüber hinaus eine Richtung für weitere Datenerhebung vor“ (ebd., S. 192).

Beim **axialen Kodieren** werden Verbindungen zwischen den beim offenen Kodieren entstandenen Kategorien hergestellt (ebd., S. 76).

Ziel des **selektiven Kodierens** ist es, die Kategorien zu einer Theorie zu integrieren. Dabei bildet die Kernkategorie das zentrale Phänomen, in das sich alle andern Kategorien integrieren (ebd., S. 94).

Warum passt Grounded Theory zur systemischen Theorie?

Aufgrund der offenen Forschungsfrage bot sich die Methode der Grounded Theory an, da sie die Datenerhebung als fortlaufenden Prozess beschreibt. Während der Auswertung und Analyse der Ergebnisse wird entschieden, welche Daten weiterhin erhoben werden sollen.

Die theoretische Sensibilität als Fähigkeit der Forscherin, in den Daten zu erkennen, was wichtig ist und dem einen Sinn zu geben, bezieht die persönlichen Erfahrungen und Wirklichkeitskonstruktionen der Untersucherin bewusst in den Forschungsprozess mit ein. Sie werden über Memos reflektiert und integriert. Die subjektive Wahrnehmung der Beobachterin als Ressource für Interpretationen genutzt. Dies ermöglicht die Einbeziehung der Jugendhilfeeindrücke der Untersucherin.

Das systemisch-konstruktivistische Verständnis der Untersucherin findet sich in der Grounded Theory wieder. Es geht nicht um eine objektive Erfassung der Wirklichkeit, sondern um die aus dem Datenmaterial entstehenden subjektiven Sinnkonstruktionen der Forschenden.

4.2.2 Stichprobe

4.2.2.1 Auswahl der Einrichtungen

Um die der Untersuchung zugrunde liegenden Hypothesen und Fragen beantworten zu können, wurde nach stationären Jugendhilfeeinrichtungen gesucht, die ausdrücklich nach einem systemischen Konzept arbeiten.

Von vier Einrichtungen mit systemischem Konzept, die von der Untersucherin beschrieben wurden, nahmen letztendlich zwei an der Untersuchung teil.

Eine dieser Einrichtungen befindet sich in Sachsen-Anhalt, die andere in Niedersachsen. Nach der Kontaktaufnahme mit den Einrichtungsleitungen und der Zusendung von Informationsmaterial über die geplante Untersuchung fand in beiden Einrichtungen zunächst eine Vorbereitungsphase statt. Über die Einrichtungsleitungen, denen die Untersucherin zunächst das Konzept vorstellte, wurden Informationen an die Gruppenleitungen weitergegeben⁴², die nun gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen entschieden, ob sie an der Untersuchung teilnehmen wollten.

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde deutlich, dass die Einbeziehung einer konzeptionell nicht ausdrücklich systemisch arbeitenden stationären Jugendhilfeeinrichtung in die Untersuchung zur „Kontrastierung“ und Erweiterung der Ergebnisse sinnvoll wäre, vor allem, um die Frage nach den Anknüpfungspunkten für die Weiterentwicklung der Arbeit in Richtung Ressourcenorientierung besser beantworten zu können. Aus diesem Grund wurde eine dritte Einrichtung – eine heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen – in die Untersuchung integriert.

⁴² Für die Betreuer der niedersächsischen Einrichtung wurde auf Wunsch des Einrichtungsleiters ein einseitiges Handout verfasst, in dem die Untersucherin sich und ihr Forschungsvorhaben kurz vorstellte.

Profil der Einrichtung in Sachsen-Anhalt

Die Einrichtung in Sachsen-Anhalt arbeitet dezentralisiert, das heißt es gibt in dieser Einrichtung kein Stammgelände, auf dem sich die Wohngruppen befinden, sondern die Wohngruppen und das Betreute Wohnen sind auf verschiedene Standorte verteilt. Die Einrichtung befindet sich im Raum einer Kreisstadt mit 31.000 Einwohnern.

Sie verfügt über zwei Wohngruppen mit jeweils 6 Plätzen, die in kleineren Orten einige Kilometer abseits der Kreisstadt in einem Einfamilien- bzw. einem Mehrfamilienhaus untergebracht sind. Zusätzlich bietet die Einrichtung ambulante Betreuung im Rahmen des Betreuten Wohnens für die Jugendlichen, die aus den Wohngruppen in die Verselbstständigung gehen, an.

Das pädagogische Konzept der Einrichtung basiert auf dem systemischen Denken, das in der Leistungsbeschreibung in Bezug auf Arist von Schlippe mit der Metapher des Mobiles beschrieben wird: „Wenn man an einer Stelle eine Veränderung vornimmt, verändert sich gleichzeitig auch viel an den Punkten des Mobiles – vielleicht nur schwach an der einen Stelle, dramatisch und stark an der anderen. Fast alle Bereiche, in denen Menschen mit Menschen arbeiten, lassen sich als solche „Mobiles“ sehen.

Probleme entstehen dann, wenn sich ein Mobile „festhakt“, wenn das System an einer Stelle erstarrt. Aufgabe ist es dann, das Ganze wieder in eine fließende Bewegung zu bringen, nicht einen Teil zu reparieren. Es geht eher um die Entwicklung neuer Muster des gemeinsamen Umgangs als darum, die Eigenschaften einer einzelnen Person zu verändern.“

Als Anforderung an die Betreuer/innen, die in dieser Einrichtung arbeiten, wird in der Leistungsbeschreibung die Fähigkeit gefördert, „sensibel für die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu sein, Signale bei den Kindern und Jugendlichen, KollegInnen und sich selbst wahrzunehmen und damit umzugehen.“

In der Einrichtung in Sachsen-Anhalt erklärte sich zunächst eine der beiden Wohngruppen bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Die zweite Wohngruppe war später auch bereit mitzuwirken, konnte aber zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in die Untersuchung einbezogen werden.

In der Wohngruppe, die an der Studie teilnahm, lebten zum Zeitpunkt der Untersuchung sechs Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren, vier Mädchen und zwei Jungen. Der Gruppe stehen zwei Einzel- und zwei Doppelzimmer zur Verfügung – während der Untersuchung bewohnten die beiden Jungen jeweils ein Einzelzimmer.

Das Konzept kann als „klassische Wohngruppe“ beschrieben werden, in der vorwiegend Kinder und Jugendliche leben, die mittel- bis langfristig dort untergebracht sind und aus der Wohngruppe in die Verselbstständigung, das heißt in eigenen Wohnraum umziehen. Über eine familiäre Rückführungsoption wird in der Wohngruppe bei jedem Kind/Jugendlichen nachgedacht.

Profil der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

Die niedersächsische Einrichtung liegt in einer Großstadt mit 245.000 Einwohnern. Sie verfügt über 64 vollstationäre Plätze in Wohngruppen mit unterschiedlichen Konzepten und Schwerpunkten. In den Wohngruppen leben jeweils acht bis zehn Kinder und Jugendliche. Zusätzlich bietet die Einrichtung ein teilstationäres Angebot in Form von Tagesgruppen und ein differenziertes ambulantes Angebot sowie eine Schule für Erziehungshilfe.

Der größte Teil dieser Angebote befindet sich auf einem Hauptgelände der Einrichtung, etwas außerhalb des Stadtkerns.

Eine lösungs- und ressourcenorientierte Arbeitsweise und eine wertschätzende Haltung sind konzeptionell festgelegt und werden durch eine hohe Anzahl systemisch ausgebildeter Betreuer sowie systemisch ausgebildeter Einrichtungsleitung und Bereichsleitungen gewährleistet.

Zwei der sechs Wohngruppen erklärten sich bereit, an der Untersuchung teilzunehmen, eine Jugendwohngemeinschaft und eine Rückführungsgruppe.

In der Jugendwohngemeinschaft lebten zum Zeitpunkt der Untersuchung acht Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren, fünf Mädchen und drei Jungen.

Das Konzept der Gruppe besteht aus einer Mischform aus Betreutem Einzelwohnen und Wohngruppe. Jede/r Jugendliche bewohnt ein Zimmer mit Kleinküche, die Bäder werden gemeinschaftlich genutzt. Die Verselbstständigung der Jugendlichen steht im Mittelpunkt. Es findet keine Rund-um-die-Uhr-Betreuung statt, sondern es gibt

festen Sprechzeiten der Betreuer/innen, sowie Zeiten für Gruppenaktivitäten. Der zuständige Gruppenleiter bewohnt eine Wohnung, die in das Haus der Jugendwohngemeinschaft integriert ist und steht als Ansprechpartner oder auch zur Ausübung notwendiger Unterstützungs- und Kontrollaufgaben zur Verfügung. Er oder seine Kollegin sind rund um die Uhr in Rufbereitschaft, über Handy für die Jugendlichen erreichbar.

In der Rückführungsgruppe lebten während der Untersuchung zehn Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren, sieben Jungen und drei Mädchen. In dieser Gruppe wird eine Rückkehr der Kinder in die Herkunftsfamilie innerhalb eines Zeitraums von maximal zwei Jahren angestrebt. Die Eltern werden in den Gruppenalltag eingebunden, indem sie z.B. Arztbesuche oder Elternabende in den Schulen übernehmen. Zusätzlich findet intensive Elternarbeit statt, die von den pädagogischen Fachkräften der Gruppe und zwei familientherapeutisch ausgebildeten Pädagogen geleistet wird.

Profil der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen

Diese dezentralisierte Einrichtung verfügt über 45 stationäre Plätze, die in Form von Wohngruppen, Familiengruppen und Erziehungsstellen über zwei Landkreise verteilt sind. Das Konzept der Einrichtung basiert auf dem heilpädagogischen Ansatz. Für die Kinder und Jugendlichen steht ein breites Angebot externer sowie auf Honorarbasis intern arbeitender Therapeutinnen und Therapeuten zur Verfügung.

Eine Wohngemeinschaft mit 6 Plätzen wurde in die Untersuchung einbezogen. Die Gruppe wird von drei Betreuern im Wechselschichtsystem betreut. Jede/r Jugendliche verfügt über ein Einzelzimmer. In zwei Zimmern ist eine Küchenzeile integriert, in der die Jugendlichen sich zur Erprobung der Verselbstständigung selbst versorgen können. Generell ist das Ziel in dieser Gruppe eher die Verselbstständigung als eine Rückführung in die Herkunftsfamilie. Zum Zeitpunkt lebten in der Gruppe Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren.

Zusätzlich wurde ein Interview mit einer Erzieherin, die in einer Erziehungsstelle arbeitet, geführt.

4.2.2.2 Auswahl der Fachkräfte

Die Fachkräfte entschieden sich freiwillig für die Teilnahme an der Untersuchung. In der Vorbereitungsphase wurden sie darüber informiert, dass die Untersuchung eine Methodenkombination aus Interviews und Beobachtungen beinhaltet. Während der Untersuchung wurde von jeder einzelnen Fachkraft die Zustimmung für die Beobachtungen und das Interview eingeholt.

Es nahmen fünf männliche und drei weibliche Betreuungspersonen an der Untersuchung teil.

Das Qualifikationsniveau der Betreuer und ihre Zugehörigkeit zur Einrichtung, sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Einrichtung	Anzahl der Interviews mit Betreuern	Qualifikation der Betreuer	Alter / Zugehörigkeit zur Einrichtung
Wohngruppe in Sachsen-Anhalt	2	Heimerzieherin mit WB ⁴³ zur Entspannungspädagogin (systemisch)	43 Jahre alt, seit 24 Jahren in der Einrichtung tätig
		Erzieherin	41 Jahre alt, seit 8 Jahren in der Einrichtung tätig
Rückführungsgruppe in Niedersachsen	2	Heilpädagoge mit WB systemischer Familientherapeut	32 Jahre alt, seit 7 Jahren in der Einrichtung tätig
		Dipl.-Sozialpädagoge	26 Jahre alt, seit 5 Jahren in der Einrichtung tätig
Verselbstständigungsgruppe in Niedersachsen	1	Erzieher mit WB zum NLP-Coach und systemischen Familientherapeuten	29 Jahre alt, seit 7 Jahren in der Einrichtung tätig
Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen	3	Dipl.-Sozialpädagoge	45 Jahre alt, seit 14 Jahren in der Einrichtung tätig
		Dipl.-Sozialpädagoge	36 Jahre alt, seit 10 Jahren in der Einrichtung tätig
		Erzieherin	27 Jahre alt, seit 4 Jahren in der Einrichtung tätig

⁴³ WB steht als Abkürzung für Weiterbildung.

Die Einrichtungsleitungen der konzeptionell systemisch arbeitenden Einrichtungen wurden im Verlauf der Untersuchung gebeten, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Eine männliche und eine weibliche Person stimmten zu.

Bei den Leitungskräften wurden das Alter und die Qualifikation nicht in den Interviews erfragt. Die Informationen über die Qualifikation entstammen Nebengesprächen. Sie verfügen über eine Ausbildung in systemischer Therapie und Beratung. Die Leiterin der Einrichtung in Sachsen-Anhalt hat sich zusätzlich in systemischem Coaching weitergebildet, der Leiter der niedersächsischen Einrichtung in Organisationsberatung.

4.2.2.3 Auswahl der Jugendlichen

In diesem Kapitel werden die Jugendlichen vorgestellt, deren Aussagen in die Auswertung einfließen.

Die Interviews mit den Kindern der Rückführungsgruppe finden keinen Eingang in die Auswertung⁴⁴.

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

In der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt nahmen drei Mädchen und ein Junge an der Untersuchung teil. Zwei der Mädchen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 13 Jahre alt, eines 15. Der Junge war 13 Jahre alt.

Die Dauer des Aufenthaltes in der Einrichtung variiert sehr stark (siehe Tabelle).

Drei der Jugendlichen wurden direkt aus der Familie in der Einrichtung aufgenommen, eine war vorher bereits in einer Pflegefamilie untergebracht.

Systemische Einrichtung in Niedersachsen

In der konzeptionell systemisch arbeitenden Einrichtung in Niedersachsen nahmen vier Mädchen und zwei Jungen an der Untersuchung teil. Eines der Mädchen war

⁴⁴ In der Rückführungsgruppe wurden mit 8 Kindern Interviews geführt. Diese fließen nicht in die Auswertung ein. Im Verlauf der empirischen Untersuchung veränderte sich die Fragestellung dahingehend, dass die Ressourcenförderung bei mittel- und langfristig untergebrachten Jugendlichen den Schwerpunkt bildete.

zum Zeitpunkt der Untersuchung 16 Jahre alt, zwei 17 und eines 18. Die Jungen waren beide 18 Jahre alt.

Eines der Mädchen war ebenfalls vorher in einer Pflegestelle untergebracht, ein Junge in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die anderen Jugendlichen wurden direkt aus der Familie in die Einrichtung aufgenommen.

Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen

Der Jugendliche aus der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen war bei der Durchführung des Interviews 17 Jahre alt und wurde direkt aus der Familie in die Einrichtung aufgenommen.

In der folgenden Tabelle werden die Daten der Jugendlichen noch einmal zusammenfassend aufgeführt:

Einrichtung / Gruppe	Name	Alter	Seit wann in der Einrichtung?	Vorherige Einrichtungen?
Systemische Einrichtung in Sachsen-Anhalt	Inga	13	seit 3-4 Jahren ⁴⁵	keine
	Chantal	15	3-4 Wochen	keine
	Katharina	13	seit 7 Jahren	Pflegefamilie
	Torsten	13	seit 12 Jahren	keine
Systemische Einrichtung in Niedersachsen	Lukas	18	seit 4 Monaten	keine
	Funda	16	seit ca. 2 Jahren	keine
	Anna	17	seit 1 Jahr und 8 Monaten	keine
	Eva	18	seit zweieinhalb Jahren	Pflegestelle
	Paul	18	seit einem Jahr und 4 Monaten	Kinder- und Jugendpsychiatrie
	Nicole	17	seit einem Jahr und 3 Monaten	keine

⁴⁵ Die Zeitangaben über die Dauer des Aufenthaltes in der systemischen Einrichtung in Sachsen-Anhalt beziehen sich auf die Aussagen der Jugendlichen hierzu – sie konnten teilweise nur sehr ungenaue Angaben machen. In der systemischen sowie in der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen gaben die Betreuer die Dauer des Aufenthaltes an.

Heilpädagogische Einrichtung in Nie- dersachsen	Frank	17	seit zwei Jahren	keine
--	-------	----	------------------	-------

4.2.3 Durchführung der Untersuchung

In den drei in die Untersuchung einbezogenen Wohngruppen fand ein mehrschrittiger Prozess der Datensammlung statt. Alle Kontakte mit den Einrichtungen flossen letztlich in die Auswertung ein und bestimmten den Fortgang der Untersuchung. Im Sinne der Grounded Theory wurden diese Kontakte genutzt, um die Forschungsfragen zu spezifizieren und das Untersuchungsdesign diesen in einem kontinuierlichen Prozess anzupassen.

Das kennen lernen, Beobachten, die Durchführung der Interviews sowie die Reflexion mit den Betreuern und Leitungskräften waren Teil dieses Prozesses. Je nach Bedarf der Betreuer und Leitungskräfte hatten diese Schritte von Gruppe zu Gruppe unterschiedliche Schwerpunkte. So gab es z.B. Betreuer, die sich am Abend eines Hospitationstages ausdrücklich ein Reflexionsgespräch wünschten, um meine „Außenperspektive“ für sich zu nutzen, sowie solche, die darauf verzichteten.

Der Wunsch der Leitungskräfte, eine Rückmeldung über die Eindrücke der Untersucherin aus den Beobachtungen und Interviews zu bekommen, lässt sich dadurch erklären, dass die Einrichtungsleitung in der Regel keinen direkten Einblick in den Gruppenalltag hat. Durch die im Untersuchungsprozess entstehende „Nahaufnahme“ des Gruppenlebens versprachen sie sich eine Einschätzung der in der Gruppe ablaufenden Prozesse, die unter Umständen zur fachlichen Weiterentwicklung der Einrichtung beitragen könnte. Aus ihrem theoretischen Verständnis heraus bot die Untersucherin einen systemisch-wertschätzenden Außenblick auf die Gruppen. Dies führte an einzelnen Punkten zu Veränderungsimpulsen. Ein Beispiel dafür ist die Ausweitung der Reflexion mit den Jugendlichen über den Stand der eigenen Entwicklung aufgrund der Feststellung der Untersucherin, dass die bisher stattfindende Reflexion zu den Hilfeplangesprächen dazu führt, dass die Jugendlichen sehr detailliert Auskunft über sich selbst geben können und dies einen positiven Einfluss auf ihr Selbst-

bild hat. Eines dieser Reflexionsgespräche (Dauer 90 Minuten) wurde mit einem digitalen Aufzeichnungsgerät aufgenommen, jedoch nicht detailliert ausgewertet.

Dieser reflexive Prozess war einerseits ein Teil der Datensammlung, andererseits ging es auch darum, den Betreuern sowie den Einrichtungsleitungen, die sich für die Untersuchung zur Verfügung gestellt hatten, in einem Austauschprozess die eigene Fachlichkeit anzubieten.

Datensammlung

Begonnen wurde der Prozess der Datensammlung mit einem **Vorbereitungsgespräch** in Sachsen-Anhalt im August 2006. Neben dem Austausch über die Arbeitsweise der Einrichtung und das dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Interesse, wurden weitere Arbeitsschritte besprochen.

Im Oktober 2006 fand dann eine dreitägige **Beobachtung** in der systemisch orientierten Einrichtung in Sachsen-Anhalt statt. Das Forschungsfeld wurde nicht ohne theoretische Vorannahmen und Hypothesen, aber doch in Form relativ offener Beobachtung betreten. Im Lauf dieser Beobachtung wurden die Beobachtungskategorien herausgearbeitet und mit erstem Material gefüllt.

Im Zuge der Auswertung dieser Beobachtungen konkretisierte sich die Idee, diese durch leitfadengestützte Interviews zu ergänzen.

Bei einer weiteren dreitägigen Beobachtungsphase in der gleichen Wohngruppe im November wurden die **Beobachtungskategorien** weiter angefüllt, sowie die **Interviews** mit den Jugendlichen und der Einrichtungsleiterin geführt.

Nach dem **Vorbereitungsgespräch** mit dem Einrichtungsleiter der systemisch arbeitenden niedersächsischen Einrichtung im November 2006 fanden Beobachtungen und Interviews in der Jugendwohngruppe und der Rückführungsgruppe von Januar bis März 2007 statt. Durch die in der vorangegangenen Datensammlung erreichten Erfahrungen und Forschungsergebnisse ging die Befragung in diesen beiden Gruppen rascher vonstatten. Die Beobachtungskategorien waren festgelegt und die Notwendigkeit von Interviews mit Leitung, Betreuern und betreuten Kindern und Jugendlichen konnte bereits bei einem Vorstellungstermin in den Gruppen im Januar geklärt werden.

In der Rückführungsgruppe fand eine viertägige Beobachtungsphase statt, in der der Gruppenalltag beobachtet wurde und die Kinder und die Betreuer interviewt wurden. Die Beobachtungsphase in der Jugendwohngemeinschaft betrug drei Tage. Zwei Tage wurden für die Beobachtung der Betreuungszeit in Kombination mit der Durchführung der Interviews verwendet. Am dritten Tag wurde der einmal wöchentlich stattfindende Gruppentag verfolgt.

Im April 2007 wurden in Sachsen-Anhalt ergänzend die Betreuer interviewt.

Der **Auswertungsprozess** wurde von der Frage begleitet, ob die bereits gesammelten Daten aussagekräftig genug zur Beantwortung der Forschungsfragen seien oder ob nicht stärkere Kontraste⁴⁶ hergestellt werden müssten. Aus diesem Grund wurde bewusst eine konzeptionell nichtsystemisch arbeitende Einrichtung in die Untersuchung einbezogen.

Da zum Zeitpunkt der Einbindung dieser Einrichtung der **Schwerpunkt der Auswertung** bereits deutlich auf den Interviews lag, wurde auf die teilnehmende Beobachtung in diesem Feld verzichtet. Es wurden eine Betreuerin, zwei Betreuer sowie ein Jugendlicher interviewt. Weil schon eine große Anzahl von Interviews mit Jugendlichen vorlag, wurde davon Abstand genommen, hier eine vollständige Gruppe zu erfassen. Diese Interviews wurden im Mai und im November 2007 durchgeführt.

Datenschutz

Alle in die Untersuchung einbezogenen Personen wurden über das Forschungsvorhaben und die Verwendung der Daten informiert.

Die involvierten Einrichtungen werden nicht benannt – lediglich das Bundesland, in dem sie sich befinden. Alle Namen, sowohl die der Mitarbeiter/innen als auch die der Kinder und Jugendlichen wurden geändert. Ob die Eltern über die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen informiert wurden, wurde den Einrichtungen selbst überlassen. Aufgrund des in jedem Fall gewährleisteten Datenschutzes und dadurch, dass die Untersuchung in den Gruppenalltag integriert war, war dieses Vorgehen angemessen.

⁴⁶ Im Sinne des Theoretischen Samplings von Strauss.

4.2.3.1 Durchführung der Beobachtungen

Zur Erfassung der praktischen Umsetzung systemisch-ressourcenorientierter Arbeit im Alltag der Jugendhilfeeinrichtungen stellt die teilnehmende Beobachtung eine adäquate Methode dar. Bei der teilnehmenden Beobachtung „geraten Alltagshandeln und Alltagssituationen in den Blick, die den Befragten häufig nicht bewusst [sind] und dadurch nur schwer direkt erfragt werden können“ (Friebertshäuser 1997a, S. 505).

Friebertshäuser (1997a, S. 514) weist darauf hin, dass beim Zugang zum Feld darauf geachtet werden sollte, dass eine gute Beziehung zu allen Personen und Gruppen innerhalb des Forschungsfeldes hergestellt wird.

Lamnek (1989, S. 253) formuliert folgende Anforderungen an die Persönlichkeit des Forschers bei der teilnehmenden Beobachtung: Toleranz und Akzeptanz, flexibel und anpassungsfähig im Feld agieren, Natürlichkeit.

Die Rollen der Untersucherin im Feld variierten, je nachdem, mit wem sie in Kontakt trat. Für die Kinder und Jugendlichen war der Status am ehesten mit dem einer Praktikantin zu vergleichen, die sich für die Abläufe in ihrer Gruppe und die Geschichte der Kinder und Jugendlichen interessiert. Einige der Fachkräfte sahen die Untersucherin ebenfalls in diesem Sinn, andere nutzten sie als Supervisorin oder fragten Expertinnenmeinungen ab. Alle Beteiligten wurden über den Grund der Anwesenheit der Untersucherin informiert. Besonders die älteren Jugendlichen interpretierten ihre Teilnahme an dem Forschungsprojekt als Aufwertung und bemühten sich, der Untersucherin möglichst detaillierte Informationen zur Verfügung zu stellen.

Im Fokus der Beobachtung standen die Interaktionen der Mitarbeiter/innen in den Gruppen. Während der Beobachtungsphasen war immer mindestens ein/e Mitarbeiter/in in der jeweiligen Gruppe anwesend.

Da die Forscherin selbst das Wahrnehmungsinstrument dieser Untersuchungsmethode ist, ist die Reflexion des Einflusses der eigenen Wertvorstellungen auf die Beobachtungen unabdingbar. Hiermit verbunden ist ein nicht aufzulösendes Dilemma aus Identifikation und Distanz: „Identifikation ist das Element der Teilnahme, des

Verstehens, Distanz ist das Element der Beobachtung, der Prüfbarkeit“ (Lamnek 1989, S. 307).

Reflexion der Beobachterinnenrolle:

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde immer wieder deutlich, dass die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse der Untersucherin aus der langjährigen Tätigkeit in der Jugendhilfe eine große Rolle bei den Beobachtungen, aber auch bei der Durchführung der Interviews spielten.

Dazu ein MEMO vom 13.03.07:

Es fällt mir schwer, in den Gesprächen mit den Jugendlichen meine eigenen Ideen zurückzuhalten – in der Verselbstständigungsgruppe am Dienstag besonders deutlich, weil ich mich in den Verselbstständigungsthemen gut auskenne (BAFÖG, Konto eröffnen) und da eigentlich „mitreden“ möchte – Beobachterinnenrolle ist schwer zu halten – wichtig, das nochmal mit Klaus C. zu reflektieren.

Andererseits kann ich immer mal auch Ideen einbringen, die (vielleicht) hilfreich sind – z.B. im Gespräch mit Anna, als die Idee entsteht, die kann auch in der Schulzeit nachmittags Praktikum in der Tagesgruppe machen, weil es in den Osterferien nicht klappt.

Besonders in der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt wurde die Untersucherin relativ schnell als Teil des „Systems Wohngruppe“ akzeptiert. Die Jugendlichen nutzten sie als Unterstützerin bei den Hausaufgaben oder als Zuschauerin für das Vorführen von Tänzen u.ä. Als jemand, „der sich interessiert“, war sie gern gesehener Gast.

In der Verselbstständigungsgruppe stellte der Gruppenleiter fest, dass die Anwesenheit der Untersucherin einen „Prozess“ auslöste, der neue Themen in den Gruppenalltag einbrachte. Die Jugendlichen kamen ins Gespräch über das, was in den Interviews erfragt wurde.

4.2.3.2 Durchführung der Interviews

Aus den Beobachtungen wurde deutlich, dass als Ergänzung zum Beobachteten die Erfassung von Haltungen und Meinungen der Fachkräfte sowie der betreuten Jugendlichen in die Untersuchung einfließen sollten. Hierfür wurde die Methode des Leitfaden-Interviews gewählt. Im Leitfaden-Interview können die Befragten „ihre Ansichten und Erfahrungen artikulieren“ (Hopf 1991, S. 177). Durch den Interviewleitfaden entsteht eine „gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse“ (Friebertshäuser 1997b, S. 375), gleichzeitig bieten die Leitfragen Raum für individuelle Interpretationen der Befragten.

Lamnek (1989, S. 60 ff.) benennt **10 methodologische Prinzipien**, denen ein qualitatives Interview unterliegen sollte:

- Die **Relevanzsysteme der Befragten** finden Berücksichtigung. Es muss gewährleistet sein, dass die Befragten ihre eigene Wirklichkeitsdefinition zugrunde legen können. Der Forscher steigt in diese Systeme ein und vermeidet Prädeterminationen.
- Hieraus ergibt sich das Prinzip der **Offenheit** für neue Informationen.
- Der Forscher ist nicht nur offen in seiner Haltung, sondern zeigt **Flexibilität** in seinen Handlungsmöglichkeiten.
- Der Forscher unterliegt dem Prinzip der **Kommunikativität**, d.h. er untersteht im Interview dem kommunikativen Regelwerk des Befragten. Es wird somit eine Beziehung hergestellt, in der Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten beobachtbar werden.
- Der Forscher kommuniziert mit Termini, die einem **Alltagsgespräch** mit dem Befragten entsprechen.
- Die **Prozesshaftigkeit** solcher Kommunikation ermöglicht es dem Forscher, auch die Konstruktion der Deutungs- und Handlungsmuster zu ermitteln.
- Der Forscher übt während des Interviews **Zurückhaltung** und lässt den Befragten als Subjekt das Gespräch qualitativ und quantitativ determinieren.
- Kommunikativität, Offenheit, Flexibilität etc. implizieren die Möglichkeit der **Explikation** durch den Befragten. Der Forscher fördert diese durch Nachfragen, Paraphrasieren etc.
- Prozesshaftigkeit und Explikation bedingen die **Reflexivität von Gegenstand und Analyse**. Die Kommunikationsbeziehung zwischen Frager und Befragtem produziert das zu analysierende Datenmaterial.
- Im Interview selbst wird keine Theorie überprüft, sondern eine Theorie generiert. Es entsteht eine **datenbasierte Theorie**.

Entwicklung der Interviewleitfäden

Die relevanten Themenkomplexe waren in dieser Phase der Untersuchung durch die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung bereits erfasst. Daraus resultierend,

wurde von der Untersucherin für jede in der Untersuchung auftretende Gruppe ein Interviewleitfaden entwickelt.⁴⁷

Der Schwerpunkt des Interviewleitfadens für die Leitungskräfte lag auf der Sicherstellung der Umsetzung des systemischen Konzepts in der Einrichtung. Zudem wurden die Förderung der Ressourcen der Mitarbeiter/innen und die konkrete Durchführung der Elternarbeit erfragt.

In den Interviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern lagen die Schwerpunkte auf der Einschätzung der Unterstützung durch die Heimleitung und der Förderung der Ressourcen der betreuten Kinder und Jugendlichen. Die Motivation, in diesem Bereich tätig zu sein, sowie die konkrete Umsetzung der Elternarbeit waren weitere Themen.

In dem Interviewleitfaden für die Kinder und Jugendlichen wurde stärker als bei den Fachkräften auf eine „Anwärmphase“ im Interview geachtet. Zunächst wurden allgemeinere Fragen zum Anlass des Aufenthaltes in der Einrichtung gestellt, in denen die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, ihre „eigene Geschichte“ zu erzählen. Weitere Themenbereiche in den Interviews mit den Jugendlichen waren die Kontakte zur Familie, die Unterstützung durch Betreuer/innen bzw. andere relevante Personen, sowie der Raum, eigene Ideen, zum Beispiel in den Hilfeplangesprächen, ansprechen und umsetzen zu können.

Durchführung der Interviews

Alle Interviewten beteiligten sich freiwillig an der Untersuchung. Sie wurden über den Gegenstand und das Ziel der Untersuchung informiert. Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufzeichnungsgerät aufgenommen und sind alle von sehr guter Tonqualität. Der Umfang der einzelnen Interviews differiert stark (6-74 Minuten – Mittelwert 23 Minuten und 30 Sekunden).

⁴⁷ Die vollständigen Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

Die Einrichtungsleitungen der niedersächsischen und der Einrichtung in Sachsen-Anhalt stellten sich jeweils für ein Interview zur Verfügung (Länge der Interviews: 39 und 14 Minuten – Mittelwert 26 Minuten und 30 Sekunden)⁴⁸. Die Interviews fanden jeweils im Büro der Einrichtungsleitung statt.

In der niedersächsischen Einrichtung wurden drei (männliche) Mitarbeiter aus den Gruppen interviewt, davon zwei Gruppenleiter. In Sachsen-Anhalt wurden die Gruppenleiterin sowie eine weitere Mitarbeiterin interviewt. Für die Befragung in der heilpädagogischen Einrichtung stellten sich zwei (männliche) Mitarbeiter aus einer Jugendwohngemeinschaft und eine weibliche Mitarbeiterin aus einer Erziehungsstelle zur Verfügung (Länge der Interviews zwischen 15 und 74 Minuten – Mittelwert 33 Minuten).

Alle Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Gruppe geführt – entweder im Büro der Betreuer oder in einem Gemeinschaftsraum. Bei der Festlegung des Termins für das Interview wurde darauf geachtet, dass die Betreuer zu diesem Zeitpunkt nicht in den Gruppenalltag involviert waren.

In der vorausgegangenen mehrtägigen Beobachtungsphase in jeder Gruppe hatten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, die Untersucherin kennen zu lernen. Sie konnten sich daraufhin entscheiden, am Interview teilzunehmen oder nicht.⁴⁹

In Sachsen-Anhalt wurden mit vier der sechs Jugendlichen, die in der Wohngruppe lebten, Interviews geführt, die anderen beiden stimmten dem Interview nicht zu. Die Interviews fanden in den Zimmern der Jugendlichen statt. Bei den Mädchen, die in einem Doppelzimmer lebten, war das jeweils andere Mädchen, das das Zimmer mitbewohnte, nicht anwesend. Alle vier Jugendlichen waren damit einverstanden, dass das Interview an die Betreuer/innen weitergegeben wird. Die Länge der Interviews variierte zwischen 9 und 34 Minuten (Mittelwert – 18 Minuten und 45 Sekunden).

⁴⁸ Zur besseren Lesbarkeit werden die beiden Leitungskräfte im Folgenden mit Frau M. (Einrichtung in Sachsen-Anhalt) und Herr K. (Einrichtung in Niedersachsen) bezeichnet.

⁴⁹ Eine Ausnahme stellte hier die Jugendwohngemeinschaft der niedersächsischen systemisch orientierten Einrichtung dar. Hier war eine „offene Hospitation“, wie oben beschrieben, aus strukturellen Gründen (weitgehende Selbstständigkeit der Jugendlichen, keine Rund-um-die-Uhr-Betreuung) nicht möglich.

Aus der Jugendwohngemeinschaft der niedersächsischen systemisch orientierten Einrichtung erklärten sich sechs der acht Jugendlichen bereit, am Interview teilzunehmen (Länge der Interviews zwischen 10 und 16 Minuten – Mittelwert 14 Minuten). Die Gruppenbetreuer/innen hatten zuvor mit den Jugendlichen über meine Untersuchung gesprochen und diese als „Projekt“ gestaltet. Die Teilnahme war freiwillig. Da die Jugendlichen tagsüber keine festen Anwesenheitszeiten haben (bis auf den Gruppentag, an dem aber das Gruppenprogramm stattfindet und kaum Zeit für Interviews vorhanden gewesen wäre), wurden die Interviewzeiten mit den Betreuungszeiten kombiniert. Es besteht dort ein Bezugsbetreuersystem. Geplant war, dass beide Betreuer mit jeweils ihren Jugendlichen das wöchentliche Reflexionsgespräch führen wollten, bei dem ich als Beobachterin dabei sein könnte und im Anschluss das Interview (ohne Anwesenheit des Betreuers/der Betreuerin) stattfinden sollte. Da eine Mitarbeiterin krank war, mussten alle Gespräche mit dem Gruppenleiter stattfinden.

Bei einem Interview war der Betreuer (mit Einverständnis des Jugendlichen) anwesend. Hier wurde die gesamte „Bezugszeit“ mit dem digitalen Aufzeichnungsgerät aufgenommen, d.h. das Reflexionsgespräch zwischen Betreuer und Jugendlichen sowie das Interview (Gesprächsausschnitt 36 Minuten). Nach den Interviews wurde der/die jeweilige Jugendliche gefragt, ob ich das Interview den Betreuer/innen zum Anhören zur Verfügung stellen dürfte. Alle waren einverstanden.

Aus der Rückführungsgruppe ließen sich neun der zehn Kinder interviewen (Länge der Interviews ca. 10 Minuten im Mittelwert). Die Interviews fanden in einer Einzelsituation im jeweiligen Zimmer des Kindes statt. Da die Betreuer/innen wegen zu hohen Arbeitsaufkommens kein Interesse signalisiert hatten, die Interviews anzuhören, wurde darauf verzichtet.

Zusätzlich wurde ein Jugendlicher aus der heilpädagogischen Einrichtung interviewt. Weil dieses Interview beim ersten Mal vermeintlich nicht aufgenommen worden war, wurde es genau eine Woche später noch ein zweites Mal durchgeführt. Von diesem Jugendlichen liegen also zwei Interviews vor (13 und 9 Minuten lang).

Durch diesen „Zufall“ bestätigte sich, wie später noch genauer darzustellen sein wird, dass die Wiederholbarkeit (ein Aspekt der Reliabilität) in der qualitativen For-

schung praktisch unmöglich zu erreichen ist: trotz identischer Interviewerin und Interviewtem, gleichem Setting und gleichen Interviewfragen unterscheiden sich die Antworten dieser beiden Interviews grundlegend voneinander.

Von allen Jugendlichen wurde das von mir signalisierte Interesse an ihren Geschichten und Meinungen positiv aufgenommen. Durch die Interviews wurde als „Nebenprodukt“ in den Gruppen Gespräche und Prozesse angeregt. In der Jugendwohncommunity, in der die Jugendlichen vergleichsweise wenig Kontakt miteinander haben, wurde z.B. am Abend nach den ersten Interviews Gespräche darüber geführt, worum es in den Interviews gehe. Dies führte dazu, dass am zweiten Interviewtag einer der Jugendlichen den Interviewleitfaden „abarbeitete“, ohne dass die Fragen gestellt werden mussten.

4.2.4 Datenaufbereitung und Transkription

Die während der **Beobachtungsphasen** gewonnenen Daten wurden entsprechend der Beobachtungskategorien in einem Beobachtungsschema aufbereitet und standen so zur Auswertung zur Verfügung.

Für die Beobachtungskategorie „Sprache“ wurde das Gespräch, das während der „Bezugszeit“ von Lukas stattfand, vollständig transkribiert. Auch das Interview mit Lukas fand in dieser „Bezugszeit“ statt, so dass der Betreuer, mit Lukas Einverständnis, während des Interviews anwesend war.

Die Aufnahme von Frau L.'s Arbeitsalltag, die drei Stunden und 41 Minuten beträgt, wurde zunächst komplett angehört. Bei diesem ersten Anhören wurde ein Protokoll der Aufnahme erstellt, um die Daten für eine genauere Betrachtung besser zugänglich machen zu können.

Als nächstes wurde eine Stelle in der Aufzeichnung gesucht, in der die Beobachtungskategorie **ressourcenorientierte Sprache** gut belegt werden kann. Diese Sequenz von 11 Minuten und 39 Sekunden wurde vollständig transkribiert und einer detaillierten Auswertung unterzogen.

Sowohl für die Aufzeichnung von Frau L. als auch für die Interviews und die Aufnahme der „Bezugszeit“ von Lukas gelten folgende **Transkriptionsregeln:**

- **Wörter:** Jedes gesprochene Wort wurde transkribiert, Füllwörter (z.B.: ne) wurden ebenfalls in die Transkription aufgenommen. Dialekte wurden zugunsten des besseren Verständnisses weitgehend der hochdeutschen Schreibweise angepasst (z.B.: statt der norddeutschen Aussprache: Mudder das hochdeutsche: Mutter). Zusätzlich stellt diese Entscheidung auch eine weitere Form des Datenschutzes dar, da die Sprecher so nicht mehr der Region, aus der sie stammen, zuzuordnen sind.
- Die **Grammatik** wurde so belassen, wie die Interviewten gesprochen haben. Zum einen gibt der Aufbau der Sätze an einigen Stellen den Aussagen eine besondere Bedeutung, zum anderen würde eine grammatikalische Anpassung die Authentizität der Aussagen mindern.
- Es fand jeweils eine **Kennzeichnung des Sprechers** statt.
- **Geäußerte Geräusche** wurden ebenfalls transkribiert (z.B. hm, äh).
- Eine **Änderung des Tonfalls** wurde jeweils in Klammern vermerkt (z.B. (leiser)). In einigen Situationen verändert die Änderung des Tonfalls den Sinn der Aussage deutlich. (Beispiel: „Ich kam hoch, guck mir das Zimmer an, dachte so: ‚o.k.‘ (Stimme so verzögert, dass es abwertend klingt) Hauptsache ich hab mein eigenes.“)
- **Betonungen** einzelner Wörter oder Äußerungen wurden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- **Pausen** wurden ebenfalls in Klammern vermerkt. Bei Pausen, die länger als eine Sekunde dauerten, wurde die Dauer zusätzlich vermerkt.
- **Kommata** wurden während der Transkription dazu genutzt, den Sprechduktus zu erfassen. Das heißt, die Kommata wurden nicht im üblichen Sinngebrauch als grammatische Zeichen genutzt, sondern teilen das Gesprochene nach der Betonung und Sprechweise des jeweiligen Sprechers ein.
- Mit [...] werden **Auslassungen** bei der Wiedergabe der Aussagen markiert.
- **Zugefügte Erklärungen** [z.B. das Kind] sind für das Verständnis einer Aussage notwendig.

Zu berücksichtigen ist hier auch, dass die Durchführung der Interviews, die Transkriptionen und die Auswertung von derselben Person durchgeführt wurden. Beim Transkribieren der Interviews konnte die Untersucherin sich deshalb sehr leicht in die Stimmung, die während des Interviews herrschte, zurückversetzen. Hierdurch wurden Nuancen der Interviewsituation „verstehbar“. Die Stimmungen und Anmerkungen zur Interviewsituation wurden in Form von Memos während des Transkriptionsprozesses festgehalten und fließen in die Auswertung ein.

4.2.5 Auswertung der Daten

Auch für die Auswertung sowohl der Beobachtungen als auch der Interviews wurde die Methode der **Grounded Theory** gewählt⁵⁰. „Es handelt sich um eine Auswertungstechnik zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien, die eng am vorgefundenen Material arbeitet bzw. in den Daten verankert (grounded) ist.“ (Bortz & Döring 1995, S. 308).

4.2.5.1 Auswertung der Beobachtungen

Bei der Auswertung der Beobachtungen sind der Prozess der Auswertung und die Darstellung der Ergebnisse nicht strikt voneinander zu trennen. Der Beobachtungsleitfaden stellt bereits ein Ergebnis der Untersuchung dar, wird hier aber dennoch im Rahmen des methodischen Vorgehens präsentiert. In der Grounded Theory greifen Datensammlung und Auswertung der Daten ineinander.

Die **Entwicklung von Beobachtungskategorien** stellt den Übergang von der unsystematischen zur systematischen Beobachtung dar. Bei der systematischen teilnehmenden Beobachtung ist der Beobachtungsfokus auf eine bestimmte Fragestellung verengt. Der Beobachtungsleitfaden stellt sicher, dass alle für das untersuchte Thema relevanten Aspekte Berücksichtigung finden (Friebertshäuser 1997a, S. 522).

⁵⁰ Siehe hierzu besonders Strauss 1994 und Strauss & Corbin 1996 sowie Kapitel 5.2.1 dieser Arbeit.

Dabei muss das Kategorienschema die Situation so strukturieren, dass die Beobachtungselemente leicht identifizierbar sind (Kromrey 2002, S. 337).

Die Beobachtungskategorien wurden in der ersten Beobachtungsphase entwickelt. Sie sind einerseits relativ stark theoriegeleitet, da zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht mit der Auswertung begonnen wurde, andererseits wurden sie aus den Beobachtungsprotokollen der ersten Beobachtungsphase entwickelt. Relevant war hier vor allem die „Erfassbarkeit“ der theoretischen Konstrukte.

Beobachtungsleitfaden:

BEZUGSRAHMEN Stabilität / Verlässlichkeit, Rituale, Regeln			
PRÄSENZ der Betreuer/innen / Klarheit			
ZUSAMMENHALT der Gruppe – innere Verbundenheit, Akzeptanz			
Die Wohngruppe als ZUHAUSE			
NETZWERK(E) Außenorientierung			

Während der folgenden Beobachtungsphasen wurden die Kategorien als Beobachtungsleitfaden genutzt, das heißt, es wurde bewusst auf Interaktionen geachtet, die den entwickelten Kategorien zugeordnet werden konnten.

Während der Auswertung der Beobachtungen bildeten sich zwei Kernkategorien heraus:

Kategorie I: Die Wohngruppe als System

Der Beobachter entscheidet darüber, „was er oder sie als „System“ und was als Umwelt betrachtet. Systeme entstehen dadurch, dass ein Unterschied gemacht wird zwischen Elementen, die „innen“ (im System) und „außen“ (in der Umwelt) sein sollen.“ (Schlippe & Schweitzer 1999, S. 54 f.).

Das „System Wohngruppe“ weist einige Besonderheiten auf: es ist kein organisch gewachsenes System. Man wird nicht hineingeboren, wie in seine Familie. Eine „Entscheidung“ über die „Zugehörigkeit“ wird von den Eltern, vom Jugendamt, von der Jugendhilfeeinrichtung und nicht zuletzt vom Jugendlichen selbst „getroffen“. Anders als im Familiensystem haben im „System Wohngruppe“ Zugehörigkeitskriterien wie professioneller Hilfebedarf der Eltern und Jugendlichen, Hilfs- und Handlungspflicht der Jugendämter und adäquates Hilfeangebot der Jugendhilfeeinrichtung Priorität.

Ähnlich dem Familiensystem erhebt das „System Wohngruppe“ den Anspruch, Lebensmittelpunkt des Jugendlichen zu sein. Dagegen beschränkt die Zugehörigkeit der Erwachsenen zu diesem System sich auf zeitweilige Anwesenheit. Sie entscheiden sich für die Zugehörigkeit, vor allem, weil diese für sie bedeutet, Geld zu verdienen. Sie kommen und gehen, je nachdem, wie ihr Dienstplan dies erfordert.

Einen Beobachtungsschwerpunkt stellt die **Regelung des Alltags in der Wohngruppe** dar, in der Unterkategorie „BEZUGSRAHMEN / *STABILITÄT* / *REGELN*“ werden die Rituale und Regeln erfasst, die für die Jugendlichen Stabilität und Verlässlichkeit bedeuten.

Der „*ZUSAMMENHALT DER GRUPPE*“, die innere Verbundenheit vor allem unter den Jugendlichen, stellt einen weiteren Beobachtungsschwerpunkt dar.

Kategorie II: Ressourcenförderung durch Mitarbeiter/innen

Wie später in den Interviews wurde in der Beobachtung ein Schwerpunkt auf die Erfassung der Ressourcenförderung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelegt.

Als wichtige Beobachtungskategorie kristallisierte sich die RESSOURCENORIENTIERTE SPRACHE heraus. „Es lohnt sich, die Worte so zu wählen, dass sie die erhofften Veränderungen fördern.“ (Baeschlin & Baeschlin 2001, S. 20).

Besonders während der ersten Beobachtungsphase (Oktober 2006, Wohngruppe in Sachsen-Anhalt) stellte sich heraus, dass die RESSOURCENORIENTIERTE SPRACHE von Frau L., Gruppenleiterin der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt, durch das

Beobachtungsprotokoll nicht adäquat erfasst werden konnte. So entstand die Idee, Frau L. über einen längeren Zeitraum (mehrere Stunden) mit einem digitalen Aufzeichnungsgerät⁵¹ zu versehen und so alle ihre (sprachlichen) Interaktionen genau zu dokumentieren.

Es wurden an einem Samstagvormittag drei Stunden und 41 Minuten ihres Arbeitsalltags aufgenommen. In der Reflexion beschrieb Frau L., dass sie nur in den ersten Minuten darüber nachgedacht hätte, dass ihre Interaktionen aufgenommen würden. Nach kurzer Zeit hätte sie das Gerät „vergessen“.

Ebenfalls zur genaueren Analyse herangezogen wird die „Bezugszeit“ von Lukas in der Verselbstständigungsgruppe – hier wurde das Gespräch zwischen Lukas und seinem Betreuer und das sich daran anschließende Interview, bei dem mit Lukas Einverständnis der Betreuer anwesend war, aufgenommen und steht deshalb für eine detaillierten Analyse zur Verfügung.

Die PRÄSENZ DER BETREUER/INNEN wird als wichtige Voraussetzung dafür gesehen, dass sie Jugendliche adäquat fördern können. Diese Beobachtungskategorie beruht einerseits auf der eigenen Berufserfahrung andererseits resultiert sie aus der Beschäftigung mit Wiggers Studie, in der sich die „Reaktive Präsenz vor Ort“ als Kernkategorie sozialpädagogischen Handelns herauskristallisiert.

Das soziale Netzwerk wird in der Literatur zur stationären Jugendhilfe als wichtige Ressource für die betreuten Kinder und Jugendlichen herausgestellt. Die FÖRDERUNG DES NETZWERKES durch die Mitarbeiter/innen wurde als weiterer Beobachtungsschwerpunkt festgelegt.

⁵¹ Das digitale Aufzeichnungsgerät verfügt über ein kleines Mikrophon, das leicht an der Kleidung von Frau L. befestigt werden konnte. Das Gerät selbst wurde (mit aktivierter Tastensperre) in ihrer Hosentasche verstaut. Sie konnte sich somit uneingeschränkt bewegen.

4.2.5.2 Auswertung der Interviews

Im Lauf des Forschungsprozesses wurden die Leitfadenterviews mit Leitungskräften, Betreuern und Jugendlichen zum zentralen Element der Untersuchung.

Es wurden zunächst ein Leitungsinterview, ein Interview mit einem Mitarbeiter und zwei Jugendlicheninterviews vollständig transkribiert. Dieses Material wurde auf Schwerpunkte analysiert. Ein erstes Konzeptualisieren fand statt. Während der Sichtung des Materials wurden kontinuierlich Memos verfasst.

Beispiel: Herr J., Sozialarbeiter

Textstelle:	„Also, angefangen habe ich mit dem Sozialassistenten, dann ging's weiter zum Erzieher, also komplett, moment, staatlich geprüfter Sozialassistent, dann kam staatlich anerkannter Erzieher und dann kam staatlich anerkannter Diplom Sozialpädagoge und staatlich anerkannter Diplom Sozialarbeiter. Und nebenbei noch alle möglichen Fortbildungen und so was alles. Was ham wir gemacht: Management, eh, so, Antiaggressionstraining, solche Sachen [...] Jetzt gerade Verwandtschaftsrat.“
Konzept:	Ansammlung von Ausbildungen – hier: aufeinander aufbauend.
Memo:	Die Kollegen, die ich als sehr engagiert erlebt habe, haben alle viel in ihre Ausbildung/Fortbildungen gesteckt. Wobei – habe ich Herrn J. so engagiert erlebt? Rückgriff auf das Beobachtungsprotokoll des Tages, an dem Herr J. im Dienst war: für mich war deutlich, dass ein Teil von Herrn J. sich bereits in der kurze Zeit später anstehenden Auszeit befand. Ich erlebte ihn in der Arbeit eher als: das Notwendige abarbeitend. In den Nebengesprächen und auch im Interview thematisierte Herr J. immer wieder seine derzeitige Unzufriedenheit mit der Gruppensituation.

Im Zuge dieses ersten Arbeitsschrittes kristallisierten sich für die unterschiedlichen Interviewtypen (Leitung, Betreuer, Jugendliche) unterschiedliche Auswertungsschwerpunkte heraus:

In den Leitungsinterviews liegen die Auswertungsschwerpunkte in der Umsetzung des systemischen Konzepts und in der Förderung der Ressourcen der Betreuer.

In den Interviews der Betreuer liegen die Schwerpunkte in der Förderung durch die Heimleitung, der Ressourcenförderung der betreuten Jugendlichen und der Elternarbeit.

Aus den Jugendlicheninterviews wurde vor allem der Schwerpunkt der Ressourcenförderung herausgearbeitet. Die Kontakte zu Eltern und Familie wurden hier einbezogen.

Nach der Herausbildung der Schwerpunkte wurden alle Interviews unter diesen Aspekten betrachtet und entsprechende Interviewsequenzen transkribiert (axiales Kodieren). Für jeden Auswertungsschwerpunkt wurde ein Kategorienschema⁵² entwickelt, das mit dem zunehmenden Material immer wieder überarbeitet wurde.

Aus den beiden vollständig transkribierten Jugendlicheninterviews wurden alle Sequenzen, in denen die Jugendlichen Aussagen zu ihren Ressourcen machen, herausgefiltert.

Zunächst lag es nah, die Aussagen der Jugendlichen in die gleichen Kategorien einzuordnen, die für die Ressourcenförderung durch die Betreuer entwickelt wurden. Sehr bald wurde jedoch deutlich, dass diese Kategorisierung nicht zu den Jugendlicheninterviews passte. Die Aussagen der Jugendlichen betreffen weniger die Ressourcenförderung durch die Betreuer (trotz der Fragen: Durch was/wen fühlst du dich am meisten unterstützt? Und: Fühlst du dich hier von den BetreuerInnen unterstützt?) Vielmehr benennen und beschreiben die Jugendlichen ihre Ressourcen. Hier galt es, ein eigenes, neues Kategorienschema zu entwickeln.⁵³

Im nächsten Schritt wurden die verbliebenen neun Jugendlicheninterviews angehört und die Aussagen zu Ressourcen transkribiert. Um die Nuancen der Aussagen besser untersuchen zu können, schien eine genaue Transkription dieser Interviewstellen sinnvoll. Auch diese Aussagen wurden den Kategorien zugeordnet. Es stellt sich heraus, dass einige Kategorien an Gewicht verloren. Hier ist besonders die Kategorie materielle Ausstattung zu nennen. Diese war zum Teil aus den ersten beiden Interviews entstanden, zum Teil aber auch aus dem subjektiven Empfinden, dass die materielle Ausstattung der Wohngruppen bei den Jugendlichen Erwähnung gefunden

⁵² Die Kategorienschemata sind im Anhang zu finden.

⁵³ Immer wieder bestätigt sich, dass das Verfahren der Grounded Theory das für diese Untersuchung passende ist. Auch hier gingen die Hypothesen der Untersucherin zunächst in eine andere Richtung und wurden dann aufgrund des vorliegenden Materials modifiziert.

hatte.⁵⁴ Im Lauf der weiteren Auswertung stellte sich heraus, dass nicht eine Aussage der Jugendlichen tatsächlich in diese Kategorie passte, so dass sie wieder aus dem Kategorienschema verschwand.

Ein weiteres Beispiel für die Überarbeitung einer Kategorie stellt die Kategorie Verselbstständigung dar, bei der es sich zunächst um eine Unterkategorie von Selbstständigkeit handelte. Im Zuge der weiteren Auswertung stellte sich aber heraus, dass die Aussagen, die in diese Kategorie fallen, eher den im Lauf des Gruppenlebens erreichten Stand der Verselbstständigung trafen. Die Kategorie Verselbstständigung wurde in die Kategorie II **Gruppe** integriert.

Im Lauf der Auswertung kristallisierte sich heraus, dass die Interviews mit den Kindern aus der Rückführungsgruppe eine Sonderstellung einnahmen. Dies lag zum einen daran, dass der Interviewleitfaden eher auf Jugendliche zugeschnitten war und die Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder deshalb nicht adäquat erfasste. Dazu kam, dass das gesamte Forschungsvorhaben eher auf Jugendliche ausgerichtet ist, die mittel- bis langfristig in einer stationären Einrichtung verweilen. Das Konzept der Rückführungsgruppe zielt aber auf eine möglichst kurzfristige Unterbringung.

Welche Interviews werden in die Ergebnisdarstellung einbezogen?

Einrichtung	Jugendlichen-interviews	MitarbeiterInnen-interviews	Leitungsinterviews
Wohngruppe in Sachsen-Anhalt	4	2	1
Rückführungsgruppe in Niedersachsen		2	
Verselbstständigungsgruppe in Niedersachsen	6	1	1
Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen	1	3	

⁵⁴ Siehe hierzu auch die Methodenkritik in Kapitel 7. Hier wird genauer auf den Umstand eingegangen, dass die Interviewerin subjektive Eindrücke mit den Interviews verband, die der Überprüfung durch die Transkription nicht standhielten.

Insgesamt fließen in die Auswertung also zwei Leitungsinterviews ein, acht Betreuerinterviews sowie zehn Jugendlicheninterviews. Das berücksichtigte Interviewmaterial umfasst insgesamt 8 Stunden und 37 Minuten.

Die Auswertung erfolgte getrennt nach den Wohngruppen, denen Betreuer und Jugendliche angehören.

5. Ergebnisse

5.1 Welchen Sinn konstruieren Jugendliche und Betreuer aus der stationären Unterbringung?

5.1.1 Wie nutzen die Jugendlichen die stationäre Unterbringung?

Die Jugendlicheninterviews wurden daraufhin ausgewertet, welche Ressourcen die Jugendlichen selbst benennen und wie sie sich gefördert fühlen.

Die Aussagen der Jugendlichen zur Verbesserung ihres Kontakts zur Familie werden in 5.2.1 aufgeführt.

Es entstand folgendes Kategorienschema:

Kategorie	Beispiel	Anzahl der Aussagen dieser Kategorie
I Selbstständigkeit		
a) Betonung der bereits erlangten Selbstständigkeit	„Also, eigentlich würd ich sagen, krieg ich alles hin, so. Es gibt jetzt kein Problem.“	12
b) Verselbstständigung	„... und es ging halt darum, mich zu verselbstständigen, weil ich das ja die ganzen Jahre vorher überhaupt nicht gelernt habe.“	8
c) Autonomiestreben	„Ich will das selber gebacken kriegen. Ich will nicht ständig von irgendwem unterstützt werden. – Hey, okay, ich hab’s allein geschafft.“	9
d) Selbstreflexion	„... aber mich gibt’s nicht mehr in dieser Art und Weise. Ich weiß schon, wo meine Grenzen sind.“	6
II Betreuung / Gruppe / Betreuer		
a) Gruppe als Schutzraum	„Ich find’s hier besser als zu Hause. Weil, zu Hause hat mein Stiefvater immer geschlagen und so.“	7
b) Betreuer	„Es ist so, dass ich, wenn ich so Ämtergänge habe, dass die sagen: Komm E., beweg Deinen Arsch, dass die mir so ’n bisschen Druck machen und, keiner der sagt: ja, mir egal, oder. Ja dass die mich ’n bisschen unterstützen halt.“	59
c) Leben in der Gruppe (Mitbewohner/innen, Freizeitaktivitäten)	„Paar Mädchen, mit denen ich hier wohne, mit denen versteh ich mich total gut, dass is für mich auch schon ein Teil <u>Familie</u> geworden. Kann ich sogar Schwestern zu sagen.“	32

III Pflege des Netzwerks		
a) Freunde / Freundinnen	„Ich habe zwei, drei beste Freundinnen.“	20
b) Hobbies / Vereine	„Wir dürfen, wir müssen, wir können was machen, müssen wir sogar. Und dann können wir selbst überlegen, was wir machen wollen. Ich hab Kegeln genommen, ja, weil's Spaß macht.“	9
IV Schule/ Ausbildung		
	„Ich will für mich erreichen, erstmal 'n guten Abschluss zu kriegen.“	8

5.1.1.1 Selbstständigkeit als Ressource

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

Kategorie Ia) Betonung bereits erlangter Selbstständigkeit: alle sechs 16 bis 18jährigen Jugendlichen der Verselbstständigungsgruppe betonen ihren bereits erreichten Entwicklungsstand: „Ich bin ja generell an sich eigentlich selbstständig. Und ich brauche nicht mehr so viel Hilfe.“ äußert zum Beispiel die 18jährige Eva auf die Frage, was hilfreich für ihre schulische und berufliche Zukunft ist. Das Konzept der Verselbstständigungsgruppe gibt den Jugendlichen Raum, sich ihrer Selbstständigkeit und ihrer eigenen Stärken bewusst zu werden. Auf die Frage: „Was ist in der Gruppe gut?“ antwortet die 16jährige Funda: „Dass man halt viel Freiheiten hat und einem die Chance gegeben wird, dass man zeigt, was man selber kann. Wo ich hier drüben war, konnte ich zeigen: ich kann selbstständig sein, ich kann mit Geld umgehen, ich kann dies machen, das machen, a, und dass kann man hier halt einfach beweisen. Dass einem die Chance gegeben wird.“

Die Verselbstständigung (Ib)) ist für fünf der sechs befragten Jugendlichen dieser Gruppe ein Ziel, dass sie für sich selbst vor Augen haben: „Ja, dann, halt Ziel, ne, meine eigene Wohnung.“ Ziel des Aufenthaltes in der Einrichtung ist es, selbstständig leben zu können: „Es hat mir auf jeden Fall viel gebracht, definitiv. Ich bin selbstständig geworden und so, war ich vorher nicht so richtig. Haben mir halt nochmal viel gezeigt und so.“

Bei Nicole (17 Jahre alt) wird aber auch deutlich, dass das Ziel Verselbstständigung und das Leben in der eigenen Wohnung noch etwas nebulös ist: „Also, ich möchte erreichen, weiß ich nicht wirklich. Ich will auf jeden Fall erreichen, dass ich jetzt in

die eigene Wohnung gehen kann und dass ich halt immer noch weiter betreut werde.“

Ic) Autonomiestreben: Bei den 16 bis 18jährigen ist das Ziel, allein zu wohnen, bereits deutlich fokussiert: „... eigene Wohnung auf jeden Fall, dass ich auch meine Sachen machen kann“, sagt zum Beispiel eine 16jährige aus der Verselbstständigungsgruppe.

In die Kategorie Id) Selbstreflexion fallen sechs Aussagen von drei Jugendlichen. Beispiel: „Klar, es gibt immer Menschen, mit denen man nicht so gut klarkommt, aber das ist das ganze Leben lang so und damit muss man klar kommen.“

Jugendlicher aus der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen

Ia) Betonung bereits erlangter Selbstständigkeit: Auf die Frage: „durch wen fühlst Du Dich am meisten unterstützt?“, antwortet der Jugendliche: „Durch mich selber. Alles, ne, alles gibt einen Kraft, Arbeiten, ne, dadurch weiß man Bescheid, so, ja, es geht nach vorne oder so, ne. Ja. Dadurch, ich weiß einfach, durch mich selber halt, ne.“

Ic) Autonomiestreben: Daneben nennt er aber auch ein unspezifisches Streben nach Autonomie: „einfach klar kommen alleine.“

5.1.1.2 Gruppe als Ressource

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

Alle vier interviewten Jugendlichen der Wohngruppe können sehr genau beschreiben, warum sie in der Einrichtung untergebracht wurden und dass diese ihnen einen für sie notwendigen Schutzraum (Kategorie IIa)) bietet. Torsten (13 Jahre alt) beschreibt, dass er aufgrund des Alkoholproblems seiner Eltern in der Einrichtung ist: „wenn die trinken, dann streiten die sich. Ja, und das wollten die [das Jugendamt] verhindern, dass mer das mitkriegen als Kind, so, ja.“

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

Die drei Jugendlichen der Verselbstständigungsgruppe, die die Gruppe als Schutzraum sehen, haben von sich aus Kontakt zum Jugendamt aufgenommen und um eine Fremdunterbringung gebeten. Nicole (17 Jahre alt) ist in der Einrichtung, „weil mei-

ne Mutter mich von Kind an schlägt. Sie hat kein gutes Verhältnis zu mir. Mein Bruder ist das Lieblingskind. Und am 13ten ist so meine Mutter auf mich zugegangen, dass ich dann zurückgeschlagen hab. Dann bin ich zum Jugendamt gegangen, hab dem das geschildert, hab gesagt: ich will sofort weg. Dann bin ich am nächsten Tag hierher gekommen.“

Zwei Jugendliche machen sich während des Interviews Gedanken darüber, was aus ihnen geworden wäre, wenn sie nicht in der Gruppe untergebracht worden wären:

Anna (17 Jahre alt): „Das Einzige, was mir einfällt ist, dass ich es nicht bereue, hier zu sein. Weil, ich weiß nicht, wie es generell wär, wenn ich nicht hergekommen wär. Ich weiß nicht, ob ich jetzt auf der Straße sitzen würde und mir sonstwas reinspritzen würde oder sonstwie enden, ne, würde. Und deswegen. Ich bin schon ganz froh, hier zu sein. Das hat sich alles perfekt entwickelt. Hätt ich auch nie erwartet, dass es so kommt, also: klasse. Aber ich kann schon sagen, dass ich sowas wie 'n Einzelfall, dass ich, also sowas gibt's hier echt selten. [...] Da hab ich echt richtig Glück.“

Die Aussagen zum Leben in der Gruppe (IIc)) beziehen sich zu einem großen Teil auf die Mitbewohner/innen (14 Aussagen). Die Jugendlichen berichten über die in der Gruppe geschlossenen Freundschaften, die teilweise so weit gehen, dass sich das Zusammenleben anfühlt, „wie in 'ner Familie“. Anna (17 Jahre alt) erzählt: „Paar Mädchen, die hier wohnen, mit denen versteh ich mich total gut, das ist für mich auch schon ein Teil Familie geworden. Kann ich sogar Schwestern zu sagen.“

Die Struktur der Gruppe ist in verschiedenen Aussagen Thema. Es wird zum Beispiel positiv hervorgehoben, dass in zwei Gruppen der niedersächsischen Einrichtung die Betreuer direkt nebenan wohnen – das führt dazu „dass hier nicht alles drunter und drüber läuft“. Institutionalisierte Gruppengespräche bieten Raum, Streitigkeiten und Missverständnisse zu klären. Das Amt der Gruppensprecherin⁵⁵ sorgt dafür, dass Probleme zwischen Betreuern und Mitbewohner/innen entschärft werden können.

⁵⁵ In den Interviews werden lediglich Mädchen als Gruppensprecherinnen genannt – deshalb scheint die Beschränkung auf die weibliche Form hier legitim.

Jugendlicher aus der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen

Frank sieht den Vorteil des Lebens in der Gruppe eher darin, dass es weniger Stress gibt, als in dem Leben, das er vorher geführt hat „hier war das immer lässig.“

Auswertung der Beobachtungen mit dem Schwerpunkt: Zusammenhalt der Gruppe:

Während der Beobachtungsphase wurde in beiden Gruppen die Wichtigkeit der Mitbewohner/innen auf unterschiedliche Art deutlich. Auch hier spiegeln sich die unterschiedlichen Konzeptionen der Gruppen und die unterschiedlichen Altersgruppen wider.

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

In der Wohngruppe besteht ein enger Zusammenhalt, wie schon in den Interviews deutlich wurde, vor allem dadurch, dass man schon lange zusammenlebt und dieses Zusammenleben auch noch eine Zeit lang weiterbestehen wird. Es gibt einige besonders enge Zweierkonstellationen, die nach außen dadurch sichtbar werden, dass die Jugendlichen viel Zeit miteinander verbringen (z.B. nachmittags gemeinsam in die Stadt fahren oder gemeinsam einen Liedtext dichten). Die sechs Jugendlichen, die hier zusammen leben, wissen gut darüber Bescheid, was jede/n Einzelne/n bewegt. Sie nehmen gegenseitig Einfluss aufeinander. Zum Beispiel ist es während einer Beobachtungsphase gerade „in“, sich gegenseitig Briefe in ein Schreibheft zu schreiben. Jede/r besitzt ein solches, das hin- und hergereicht wird. Als ein Jugendlicher plant, abends abzuhausen, schreiben zwei Jugendliche ihm ins Heft, dass er das nicht tun solle.

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

In der Verselbstständigungsgruppe zeichnet sich der Zusammenhalt eher dadurch aus, dass man sich gegenseitig in der Alltagsbewältigung unterstützt. Dies ist hier besonders wichtig, da die Betreuer zeitlich relativ wenig präsent sind (Anwesenheitszeit mindestens eines/r Betreuers/in montags bis freitags 13.30 Uhr bis 18 Uhr) und die Jugendlichen sich selbst versorgen. So borgt man sich schon mal untereinander Lebensmittel aus oder verbringt abends Zeit zusammen, um nicht alleine (und einsam) im eigenen Zimmer sitzen zu müssen. Besonders bei drei Mädchen wird deut-

lich, dass sie gut miteinander klar kommen, sich gegenseitig stützen und dies wichtig ist, um sich in der Gruppe wohl zu fühlen.

Die Gruppensprecherin sorgt dafür, dass Belange der Gruppe, die in dem einmal pro Woche stattfindenden Gruppengespräch diskutiert werden, nach außen vertreten werden. So hat sie zum Beispiel beim Einrichtungsleiter einen neuen Fernseher für den Gruppenraum beantragt.

Der Zusammenhalt der Gruppe wird zusätzlich durch den einmal pro Woche stattfindenden „Projekttag“ gefördert. Jede/r Jugendliche bekommt eine gemeinschaftsförderliche Aufgabe. An dem Projekttag, bei dem die Untersucherin anwesend war, wurde gemeinsam der Keller aufgeräumt und gesäubert, um ihn für Gruppenprojekte besser nutzen zu können. Gleichzeitig waren zwei Jugendliche dafür zuständig, für die komplette Gruppe zu kochen – das „Kochteam“ dieses Tages war so ausgewählt, dass eine Jugendliche, die gut den Überblick behält mit einem weniger organisierten Jugendlichen zusammenarbeitete. Dieser ordnete sich widerspruchsfrei unter und erfüllte die ihm zugeteilten Aufgaben. Zwei Jugendliche, die schon vorzeitig mit ihren Aufgaben fertig waren, gesellten sich beim Kochen dazu, es wurde laut Musik gehört und getanzt. Nach getaner Arbeit wurde gemeinsam gegessen und anschließend fand das Gruppengespräch statt. Für alle (beide Betreuer/innen sowie die Jugendlichen) besteht am Projekttag Anwesenheitspflicht. Im Gruppengespräch wurde an diesem Tag eine gemeinsame Fahrt in den Ferien vorbereitet. Auch dieser Ausflug ist eine „Pflichtveranstaltung“. Obwohl die Jugendlichen einerseits deutlich machten, dass sie auf „diese Pflicht keine Lust haben“, waren sie bei der Vorbereitung engagiert dabei, stellten Fragen, wollten Fotos ansehen etc.

5.1.1.3 Betreuer als Ressource

Die Kategorie, in die die meisten Aussagen der Jugendlichen fallen (insgesamt 59 Aussagen) ist die Kategorie IIc) Betreuer. Neben der tatsächlichen Wichtigkeit der Betreuer für die Jugendlichen lässt sich die Menge der Aussagen, die in diese Kategorie fallen zudem dadurch erklären, dass die Betreuer einerseits als unterstützend in der allgemeinen Frage: „durch wen oder was fühlst Du Dich unterstützt?“ genannt wurden, zusätzlich aber auch noch nach der Art der Unterstützung durch die Betreuer gefragt wurde.

Um die Aussagen, die in diese Kategorie fallen, genauer darstellen zu können, wurden sie in verschiedene Bereiche (Unterkategorien) unterteilt:

1. Gut klar kommen
2. Unterstützung, Regelung der Kontakte zur Familie
3. Nimmt sich Zeit
4. Dinge bereden/Tips geben
5. „nah stehen“
6. *Unterstützung bei Formalem/„in amtlichen Dingen“*
7. Ist ihr Job, zu unterstützen
8. Positive Bestätigung
9. Unterstützung allgemein/Sicherheit

Auch hier werden die Ergebnisse nach Wohngruppen getrennt dargestellt. Die in der Darstellung nicht auftauchenden Unterkategorien wurden von den Jugendlichen der jeweiligen Gruppe nicht benannt.

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

1. Gut klar kommen

In der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt betonen drei Jugendliche, dass sie mit einer der Betreuerinnen gut klar kommen: „Find Frau L. auch am besten, eigentlich. Das finden eigentlich fast alle, kann das sein?“ Das Mädchen spezifiziert die Aussage dahingehend, dass man mit Frau L. „gut klar kommen“ könne. Ein anderes Mädchen drückt dies so aus: „Am besten finde ich immer noch Frau L. [...] wenn man mal irgendwelchen Mist gebaut hat, dann ist sie nicht so streng. Kann zwar mal laut werden, aber.... Ja, und weil sie auch halt für mich zuständig ist.“

2. Unterstützung Regelung der Kontakte zur Familie

Einige Jugendliche fühlen sich von den Betreuerinnen⁵⁶ darin unterstützt, die Kontakte zu ihren Familien zu gestalten.

Bei den jüngeren Jugendlichen der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt geht es hier vor allem darum, zuverlässige und funktionierende Besuchsabsprachen zu treffen: „Ja, sonst war eigentlich Denise [Schwester, die ebenfalls in der Gruppe lebt] und ich im

⁵⁶ In dieser Gruppe wurden lediglich weibliche pädagogische Fachkräfte interviewt und von den Jugendlichen genannt – deshalb wird hier die weibliche Form benutzt.

Sommer und K. [Schwester, die in eigener Wohnung lebt] alleine und dann waren wir alle drei da (schnauft). Und Denise und ich haben uns immer gestritten dann, gezofft, wer an Computer geht, wer mit B. [kleiner Bruder] spielt, ham wer gesagt, ham Papa und D. [Lebensgefährtin des Vaters] und die Erzieher gesagt, dass wir das so machen, dass jeder einzeln kommt. Das fand ich besser.“ Ein anderer Jugendlichen berichtet davon, dass der Kontakt zu seinem Vater zum Beispiel dadurch aufrecht erhalten wird, dass nach einem Hilfeplangespräch ein kurzer gemeinsamer Besuch beim diesem abgestattet wird.

7. Ist ihr Job, zu unterstützen

Die 15jährige Chantal äußert sich dazu, dass es der Job der Betreuerinnen ist, sie zu unterstützen. Auf die Frage: „fühlst Du Dich von den Betreuerinnen unterstützt?“, antwortet sie: „Ja, ich denk mal schon, weil: müssen se ja, auf eine Art, auf eine Art und Weise müssen se’s ja. Ich denk mal schon, dass se uns da unterstützen.“

Der Rückzug darauf, dass es der Job der Betreuerinnen sei, die Jugendlichen zu unterstützen, ist auch ein Indiz dafür, dass Chantal noch unsicher ist, was die Betreuer/innen eigentlich für sie leisten können und wollen – sie lebt erst seit drei bis vier Wochen in der Wohngruppe.

8. Positive Bestätigung

Die 13jährige Inga fühlt sich bei der Umsetzung ihrer Ideen unterstützt: „Hat Frau L. auch schon gesagt: ich habe immer gute Ideen. Ja.“

9. Unterstützung allgemein/Sicherheit

Chantal (15 Jahre alt) glaubt, dass sie von den Betreuerinnen unterstützt wird, wenn es ihr schlecht geht: „denk mal schon, dass se dann auch für uns n bisschen da sind, denk ich mal schon.“

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

1. Gut klar kommen

Anna (17 Jahre alt) beschreibt die erste Begegnung mit dem Betreuer, der an ihrem ersten Tag in der Einrichtung im Dienst war, folgendermaßen: „[er] hat mich einmal so angestrahlt, dachte ich: egal, ich bleib hier.“

Ein guter Kontakt zu den Betreuerinnen trägt dazu bei, dass die Jugendlichen sich in der Gruppe wohl fühlen können: „Ich hab noch Kontakt zu der anderen Gruppe, wo ich vorher gewohnt habe. Das ist mir eigentlich auch wichtig, weil da is, die eine Betreuerin war zum Beispiel wie so ne big mama, so. Und is normal, dass man da auch Kontakt hat.“

Auch wenn es für die Jugendlichen teilweise schwer zu beschreiben ist, was die Betreuer tatsächlich tun, damit es ihnen gut geht, so stellt eine doch fest: „Die Betreuer sind auf jeden Fall o.k., echt.“

2. Unterstützung Regelung der Kontakte zur Familie

Auch in dieser Gruppe fühlen sich einige Jugendliche von den Betreuerinnen darin unterstützt, die Kontakte zu ihren Familien zu gestalten.

Zwei der Jugendlichen beschreiben, dass sie die Hilfe der Betreuerinnen bei der Regelung der Kontakte zu ihren Eltern benötigen. Bei dem 18jährigen Lukas geht es um die Kontaktaufnahme zu seinem Vater, mit dem er sein Leben lang keine Verbindung hatte: „es geht noch darum, n Brief an meinen Vater zu schreiben, würd ich gern machen, um halt, weil er halt gesagt hat [gegenüber dem Jugendamt], er hätte gern Kontakt und ich kenn den ja überhaupt nicht und da würd ich gern n Brief schreiben, aber, muss ich halt machen, aber dann mit Hilfe von Torsten.“ Die 17jährige Nicole, von der bereits das schwierige Verhältnis zu ihrer Mutter beschrieben wurde (Kategorie IIa) Schutzraum) bespricht mit ihrer Betreuerin den Umfang bzw. den Abbruch des Kontakts zu dieser.

3. Nimmt sich Zeit

Für die Jugendlichen dieser Gruppe scheint klar zu sein, dass die Betreuer nur relativ wenig Zeit für den Einzelnen zur Verfügung haben. Auch hier taucht wieder die „big mama“ aus der ehemaligen Wohngruppe zweier Jugendlicher auf: „Natürlich, wenn jetzt Claudia im Dienst ist, dann nimmt sie sich auch die Zeit, das is halt bei den andern nich so, kann man sagen.“

4. Dinge bereden/Tips geben

In Bezug auf Annegret Wiggers „Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun“, fällt in die Unterkategorie Dinge bereden das, was Pädagoginnen und Pädagogen als ihren Job betrachten. Die Jugendlichen der

Verselbstständigungsgruppe nutzen ihre Betreuer/innen in diesem Sinne: „Ich erzähl Susanne alles und dann reden wir halt darüber und versuchen, das zu klären.“ Alle sechs interviewten Jugendlichen dieser Gruppe äußern sich dazu, dass mit Betreuern Dinge besprochen und reflektiert werden. Dies betrifft offensichtlich eher diese Altersgruppe als die jüngeren Jugendlichen der Wohngruppe.

5. „nah stehen“

Die beiden Aussagen, die in diese Unterkategorie fallen, stammen beide von dem 18jährigen Lukas. Er hat keinen Kontakt zu seinem Vater und sehr wenig zu seiner Mutter, das heißt, dass Lukas Familie in keiner Weise unterstützend präsent ist. Er betont, dass „die Leute um ihn rum“ wichtig geworden sind. Zu diesen zählt er auch „die Pädagogen.“

6. *Unterstützung bei Formalem / „in amtlichen Dingen“*

Auch in diese Unterkategorie fallen lediglich Aussagen der älteren Jugendlichen. Hier geht es um die praktische Unterstützung bei der Verselbstständigung.

Die 18jährige Eva macht deutlich, es sei nichts Besonderes, dass man in diesen Dingen Hilfe benötige, denn auch Jugendliche, die zu Hause leben, würden hier unterstützt: „In amtlichen Dingen. Also, wenn man jetzt Ämtergänge hat oder so. Wohnungssuche, Jobsuche, generell, in Allem. Also ist eigentlich auch so, wie, ja, nicht Familie, aber sie übernehmen den Punkt der Eltern irgendwie. Weil, normalerweise werden wir ja von unseren Eltern unterstützt mit Jobsuche und so, das machen die dann halt.“

7. Ist ihr Job, zu unterstützen

Die 17jährige Nicole betont, dass es der Job ihrer Bezugsbetreuerin sei, sie zu unterstützen. Für sie sei es kaum vorstellbar, ohne Betreuung zu sein. So äußert sie als Ziel: „dass ich halt immer weiter betreut werde.“

9. Unterstützung allgemein/Sicherheit

Auf die Frage nach der Unterstützung durch die Betreuer äußern vier der sechs interviewten Jugendlichen der Verselbstständigungsgruppe eine eher allgemeine Unterstützung: „ich weiß ja, dass ich, wenn ich irgendwas habe, ich weiß ja, dass ich zu denen kommen kann und dass sie mir auch helfen werden, deswegen, mehr brauch

ich eigentlich nicht, ich hab die Sicherheit, wo ich weiß: wenn was is, hab ich jemand da, aber: sonst krieg ich das schon alleine hin.“

Auch der Aspekt, wie lange ein/e Jugendliche/r bereits in der Gruppe wohnt, spielt hier eine Rolle: „in der 2 hab ich mich schon unterstützt gefühlt von manchen Betreuern und hier kann ich das schlecht einschätzen, weil ich bin nicht so lange hier, aber, wie soll ich n das sagen, also, wie gesagt, mit Klaus red ich sogar mehr als mit Susanne. Liegt vielleicht, weiß ich nicht, woran das liegt, dass Klaus vielleicht häufiger da is oder so.“

Jugendlicher aus der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen

5. „nah stehen“

Frank (17 Jahre alt): „Ja, auf jeden Fall, meine Betreuer, ne, die sind ja auch n großer Teil in meinem Leben eigentlich, ne, so’n bisschen. Nehmen sie ja viel Zeit ein, ne. Ja. Wenn die nicht wären weiß ich auch nicht so, was aus mir geworden wär, so’n bisschen, ne. Ja.“

6. Unterstützung bei formalen/amtlichen Dingen

Der 17 jährige Frank aus der Wohngemeinschaft glaubt, dass seine Betreuer ihn bei der Verselbstständigung unterstützen werden: „Ja, bei Ausziehen und so, ne ja, meine Betreuer und meine Mutter halt, ne. Und ich selber.“

9. Unterstützung allgemein/Sicherheit

Auf die Frage: „Fühlst du dich von deinen Betreuern unterstützt?“ antwortet der 17jährige: „Ja.“ Auf die Nachfrage, was die tun, um ihn zu unterstützen, sagt er: „Ja, keine Ahnung, die ham mir eigentlich viel weitergeholfen, ne, als ich hier eingezogen bin, mit Kiffen und so, die ganze Scheiße. Ja.“ Auf den Einwurf der Interviewerin, dass es offensichtlich schwer sei, zu benennen, was die Betreuer genau tun, äußert er: „Ja, einfach, dass sie da sind, ne.“

5.1.1.4 Pflege des Netzwerkes

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

Freundinnen werden von einer Jugendlichen als unterstützend erlebt. Die Intensität der Kontakte ist dabei unterschiedlich: „Ich habe zwei, drei beste Freundinnen.“

Die Kategorie IIIb) Hobbies/Vereine ist die einzige, in der keine personalen Ressourcen genannt werden. Die Jugendlichen gehen vor allem einem Hobby nach oder sind Mitglied in einem Verein, weil die Struktur der Gruppe das so verlangt: „wir dürfen, wir müssen, können was machen, müssen wir sogar. Und dann können wir selbst überlegen, was wir machen wollen. [...] Ich hab Kegeln genommen, weil's Spaß macht.“ erklärt ein 13jähriger Jugendlicher, was nicht heißt, dass dies unbedingt als Zwang erlebt wird, wie diese Aussage zeigt.

Die Aussage eines Jugendlichen dieser Wohngruppe bezieht sich auf die Schule. Die Mitschüler werden als wichtig benannt.

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

Die Freundinnen und Freunde werden besonders von den befragten Mädchen der Verselbstständigungsgruppe als wichtig und unterstützend wahrgenommen. Familie und Freunde seien wichtig, äußert zum Beispiel die 18jährige Eva. Ihre Begründung dafür ist: „sind für mich da“. Von drei Mädchen werden der Freund und dessen Familie als wichtig und unterstützend erwähnt. Die 16jährige Funda antwortet auf die Frage: „Durch wen fühlst du dich am meisten unterstützt?“, „Durch meinen Freund.“ Auf die Nachfrage der Interviewerin, wodurch dieser unterstützt, sagt sie: „Ja, das meiste ist ja so: seelisch. Wenn ich hier Stress habe, dass er mich so beruhigt und sagt: komm wieder runter, es wird schon, es sind nur noch zwei Jahre oder ein Jahr und dann hast Du's geschafft und beiß wenigstens noch die paar Jahre die Zähne zusammen und dann haste das, was Du willst, kannst machen, was Du willst, biste alt genug und, ja.“

Ebenfalls in die Kategorie **Pflege des Netzwerkes** fällt ein Schulsozialarbeiter, der von einem Jugendlichen als unterstützend erlebt wird.

Jugendlicher aus der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen

Der größere Teil der Aussagen zur Schule bezieht sich darauf, schulisch oder beruflich, etwas erreichen zu wollen. Schule und Ausbildung sind hier ganz klar als Ressource zu sehen. Dieser Jugendliche bestätigt sich und seiner Umwelt, dass er etwas schaffen kann. Auf die Frage, ob es ein Ziel sei, seine Ausbildung zu beenden, antwortet der 17jährige Frank: „Ja, türlich, aber das is schon, aber das is schon ganz klar vorprogrammiert bei mir. [...] Hundertprozentig sicher eigentlich.“

5.1.2 Wie fördern die Betreuer die Ressourcen der Jugendlichen?

5.1.2.1 Auswertung der Interviewfrage: „Wie nutzen oder fördern Sie die Ressourcen der Jugendlichen, die hier betreut werden?“

Hier wird die Auswertung der Interviewfrage „**Wie nutzen oder fördern Sie die Ressourcen der Jugendlichen, die hier betreut werden?**“ aus den Betreuerinterviews dargestellt. Diese Frage steht im Verlauf des Interviews etwa in der Mitte und folgt der Frage nach der Motivation der Betreuer, diesen Job zu machen. Die Frage nach der Elternarbeit wird anschließend gestellt.

Es wurde folgendes Kategorienschema entwickelt:

Kategorie	Beispiel	Anzahl der Aussagen dieser Kategorie
I Individuelle Förderung		
a) Blick auf vorhandene Ressourcen	„die Stärken ausfindig zu machen und das auch zu fördern, mit allen Mitteln.“	7
b) Schaffen von Erfolgserlebnissen	„was können wir machen, damit es den Kindern noch besser geht, damit sie Erfolg haben“	2
c) Lob	„mit Lob arbeiten wir relativ viel“	3
d) Reflexionsfähigkeit	„Sie ist unglaublich gesprächsbereit und will selber wissen, warum sie so ist, wie sie ist. Damit kann man natürlich gut arbeiten.“	6
e) Verantwortung übernehmen	„soll lernen, Verantwortung für sich und sein Leben zu übernehmen“	1
II Beziehungsarbeit – sich selbst als Ressource zur Verfügung stellen	„Die Chance, die wir hier haben, ist eben, ihm ne Basis zu bieten, dass n anderer sich für ihn einsetzt, in dem Fall eben ich.“	13
III Ressourcenförderung innerhalb des Gruppenalltags		
a) Zeit finden	„Zeit finden, den Kindern zu helfen“	6
b) Gestaltung	„Das Künstlerische wird unterstützt. Also Bastelkram kauf ich en masse, dass sie basteln kann.“	4
c) Freizeitaktivitäten	Fahrrad fahren, wenn das Wetter schön ist	4

IV Familienarbeit	„welche Unterstützung kriegt's [das Kind] von zu Hause weiterhin und wo können wir das zu Hause auch einbinden, auch teilweise in Konfliktsituationen“	7
V Förderung des Netzwerkes	„Wir arbeiten, wir versuchen, n Netzwerk auch aufzubauen für jeden Jugendlichen, wo wir gucken, wo die Ressourcen auch stecken. Familie, Vereine, Freunde, Schule, Konfirmandenunterricht“	7
VI Reste	Passenden Mitarbeiter für bestimmte Aufgaben finden (hier: individuelle Unterstützung eines Jugendlichen)	4

Einrichtung in Sachsen-Anhalt

Lediglich eine der beiden Betreuerinnen der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt hat sich zu dieser Frage geäußert.

Ihre Aussagen fallen zum einen in die Kategorie Verantwortung übernehmen, einer Unterkategorie der **individuellen Förderung**. Die Betreuerin arbeitet mit den betreuten Jugendlichen dahingehend, dass sie lernen sollen, Verantwortung für sich und ihr Leben zu übernehmen.

Zudem stellt sie **sich selbst als Ressource zur Verfügung**, indem sie zunächst versucht, sich in die Gedanken und Gefühle der Kinder einzuleben.

Darüber hinaus werden von ihr **Netzwerke** für die Jugendlichen geschaffen: „was ich jetzt selber nicht bringen kann, versuch ich, könnte man ja auch über Hobbies oder über irgendwelche Dinge, die die Kinder interessieren, versuch ich andere Mittel und Möglichkeiten zu finden.“

Systemische Einrichtung in Niedersachsen

Die **individuelle Förderung**, die die Betreuer der systemischen Einrichtung in Niedersachsen beschreiben, zeigt sich in dem Blick auf vorhandene Ressourcen der Jugendlichen. Ein Betreuer betont zum Beispiel das „unglaubliche Wissen“ eines Kindes, das zur Erweiterung seiner Kenntnisse schon alle in der Gruppe vorhandenen Sachbücher gelesen hat. Ein anderer Betreuer stellt für seine Gruppe fest, dass sie versuchen, „die Stärken ausfindig zu machen und das auch zu fördern, mit allen Mitteln.“

Das Schaffen von Erfolgserlebnissen wird von einem Betreuer folgendermaßen beschrieben: „was können wir machen, damit es den Kindern noch besser geht, damit sie Erfolg haben, wie auch immer.“ – zur Kommunikation mit den Kindern über dieses Thema führt er aus: „Was kannst du dafür tun, dass es gut läuft? Oder: wie können wir dir helfen, dass es gut läuft?“

Der Nutzen der Reflexionsfähigkeit wird von zwei Betreuern dieser Einrichtung als Ressourcenförderung benannt. In dem folgenden Beispiel geht es darum, dass der betreute Junge (10 Jahre alt) seine eigene Meinung zu den Besuchskontakten bei der Mutter gelten lassen kann: „bleiben wir n bisschen länger auf und quatschen noch mal n bisschen und dann geht es auch in Richtung: wie fühlst du dich zu Hause? Ähm, da hat er nämlich ne Menge Probleme und das sind Themen, die der normalerweise nicht anspricht, der schleicht ja eher hier rum und versucht sich irgendwie sein Eckchen zu suchen oder irgendwie auf sein Zimmer zurückzuziehen. Dann kriegt man halt sehr viel, äh, da nicht mit, was ihn bewegt. Und auf der Schiene arbeite ich dann. Und da versuche ich dann halt die Ressourcen so zu nutzen, dass er, Jörg dann zum Beispiel ganz konkret die Chance hat, mir abends was zu sagen, was ich so seiner Mutter nicht mitteile, was ich dann einfach als Auftrag von mir gebe, so: Jörg bleibt zum Beispiel hier, (I: „hm“) wenn Jörg mir sagt, er möchte gerne hier bleiben, dann sag ich, o.k., Frau, geht grade nich, ähm, verschieben wer [wir], morgen, äh, bleibt Jörg auf jeden Fall hier, da macht er was mit der Gruppe.“

Auch der andere Betreuer dieser Gruppe stellt fest, dass über intensive Gespräche, das Durchsprechen von Problemen und die Frage danach „was wir gemeinsam hinkriegen“ die Reflexionsfähigkeit als Ressource der Kinder gefördert wird.

In die Kategorie **Beziehungsarbeit – sich selbst als Ressource zur Verfügung stellen** fallen in dieser Einrichtung Aussagen eines Betreuers, die die Arbeit mit seinen „Bezugskindern“ betrifft. Neben der Ausrichtung von Spielangeboten auf deren Bedürfnisse geht es auch um eine allgemeine Unterstützung: „Die Chance, die wir hier haben, ist eben, ihm [eins seiner Bezugskinder] ne Basis zu bieten, dass n anderer sich für ihn einsetzt, in dem Fall eben ich, und, äh, gegenüber seiner Mutter sich hinstellt und sagt: okay (klatscht in die Hände), so machen wir das jetzt.“

Bei der **Ressourcenförderung innerhalb des Gruppenalltags** betonen beide Betreuer der Rückführungsgruppe, dass es sehr schwierig sei, Zeiten zu finden, in denen Ressourcenförderung möglich ist (erstmal müsse die Gruppe laufen, dann könne man „andere Sachen fördern“). Die Gestaltung und die Freizeitaktivitäten mit der Gruppe sind weitere Unterkategorien, in die Aussagen zur Ressourcenförderung fallen. Gemeinsames Tun – Gartenarbeit, Kochen, Schwimmen gehen, Fahrrad fahren - steht hier im Vordergrund.

In der Rückführungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen nimmt die **Familienarbeit** einen wichtigen Punkt bei der Ressourcenförderung ein. Die Eltern der dort untergebrachten Kinder werden so weit wie möglich in die (alltägliche) Arbeit einbezogen immer auf dem Hintergrund der Frage: „Welche Unterstützung kriegt's [das Kind] von zu Hause weiterhin und wo können wir das Zuhause auch einbinden, auch teilweise in Konfliktsituationen?“ Zusätzlich werden die Eltern darin gefördert, mit ihrem Kind adäquat umzugehen.

Die Förderung des **Netzwerkes**, verbunden mit **individueller Förderung** beschreibt ein Betreuer folgendermaßen: „Wir, wir versuchen, die Stärken ausfindig zu machen und das auch zu fördern mit allen Mitteln, also wenn, mit andern Einrichtungen auch. Wir arbeiten, wir versuchen, 'n Netzwerk aufzubauen für jeden Jugendlichen, wo wir gucken, wo Ressourcen auch stecken. Familien, Vereine, Freunde, Schule, Konfirmandenunterricht, was es nicht alles gibt, ham wer alles schon gehabt. Und sonst die persönlichen Stärken, die versuchen wer, die finden wer nicht immer raus, die versuchen wir halt auch zu fördern, zu stärken, ja, mit Lob arbeiten wir relativ viel.“

Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen

In der heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen beschreibt ein Betreuer den Blick auf vorhandene Ressourcen folgendermaßen: „letztlich guck ich mir die Jugendlichen an, gucke: was können sie denn? Ob das im kognitiven Bereich ist oder auch Bereich Kreativität oder im Bereich auch, was so sportliche, Bewegungstalente usw. betrifft. Und da gucken wir dann, was passt. Wo sind die Interessen. Ich find's immer wichtig, zu fragen: wozu hast Du Lust? Wenn man das in den Vordergrund stellt, da kann man ganz anders ansetzen.“

Lob betrachtet ein Betreuer dieser Einrichtung als ressourcenfördernd. „Ich weiß natürlich aus eigener Erfahrung, was passiert, wenn jemand sagt: haste gut gemacht. Auch daran wachse ich persönlich und das steigert ganz einfach auch das Selbstbewusstsein und das brauch ich im Grunde genommen nur umzusetzen und weiß, dass das einfach ne Geschichte ist, bei der ich einfach mehr Erfolg hab bei den Jugendlichen zu arbeiten als wenn ich mir immer nur die Defizite betrachte.“

Die Bereitschaft zur Reflexion und deren Förderung beschreibt die Betreuerin der Erziehungsstelle folgendermaßen: „Sie ist unglaublich gesprächsbereit und will selber wissen, warum sie so ist, wie sie ist. Damit kann man natürlich gut arbeiten.“

Mit **Beziehungsarbeit – sich selbst als Ressource zur Verfügung stellen** ist eine weitere Kategorie der Ressourcenförderung durch die Betreuer betitelt. Einerseits geht es hier darum, mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam etwas zu tun – „Ich mach das auch mit ihr zusammen“, ergänzt zum Beispiel eine Betreuerin die Freude einer Jugendlichen am Basteln – andererseits wird auch „gemeinsames Zusammensein und da auch n netten Kontakt zu haben“ als Ressource gesehen. Den Wunsch nach Geborgenheit ihrer Jugendlichen sieht eine Betreuerin folgendermaßen als Ressource: ein Jugendlicher hat ein „ganz großes Bedürfnis nach Geborgenheit. Also damit kann man auch viel bei ihm machen. Ich hab halt nur Kinder, die so ganz viel Wärme und Liebe haben möchten.“

Ein Betreuer betont, dass es ihm leichter fällt, die Jugendlichen in den Ressourcen zu fördern, die ihm selbst nahe liegen: „Schön ist es immer, wenn das Ressourcen sind, die mir auch gefallen. Wenn man da Parallelen sieht, irgendwie, fährt man da natürlich schneller ab, wie Sport oder sowas“.

Ressourcenförderung innerhalb des Gruppenalltags findet auch in dieser Einrichtung über das gemeinsame Handeln statt, das sich bei einer Betreuerin auf die künstlerische Gestaltung, bei einem Betreuer auf sportliche Freizeitaktivitäten bezieht: „Das Künstlerische wird unterstützt. Also, Bastelkram kauf ich en mass, dass sie basteln kann. Ich mach das auch mit ihr zusammen.“; „Sport oder sowas, wenn das irgendwie ne nette Sache ist und da für das Kind Freude drin ist oder Bewegung.“

Die **Familienarbeit** nennt die Betreuerin der Erziehungsstelle im Rahmen der Ressourcenförderung. „Q. hat zum Beispiel als Ressource ihre Familie, ihre Oma zum Beispiel. Da is, ich arbeite ganz viel mit der Oma zusammen. [...] Wenn Q. sich da zum Beispiel da wochenlang nicht meldet, dann melde ich mich bei der Oma und erzähle: Q. geht es gut und im Moment hat sie viel zu tun und sowas, damit dieser Kontakt auch nicht abbricht, weil ich weiß, Q. braucht dieses familiäre ganz ganz doll und sie braucht diese Bindung auch, auch wenn sich das im Moment so’n bisschen auflöst.“

In die Kategorie **Förderung des Netzwerkes** fallen hier zwei Bereiche: die Schule und Hobbies. Zur Nachhilfe als Ressource sagt ein Betreuer: „wenn die Ressource is, dass er eigentlich ganz gut is in der Schule und da noch mehr. Das macht ja, die keine Ressourcen haben da, dies brauchen, wo die Ressource nich so doll is, brauchen die’s auch“.

5.1.2.2 Auswertung der Beobachtungen unter dem Fokus: wie fördern die Betreuer die Ressourcen der Jugendlichen?

<i>I Die Wohngruppe als System</i>	
Ia)	Bezugsrahmen / Stabilität / Regeln
Ib)	Zusammenhalt der Wohngruppe
<i>II Ressourcenförderung durch Betreuer</i>	
IIa)	Ressourcenorientierte Sprache
IIb)	Präsenz der Betreuer
IIc)	Förderung des Netzwerkes

I Die Wohngruppe als System

Die Wohngruppe als System zeichnet sich unter anderem durch das Gelten bestimmter Strukturen und Regeln aus. Diese finden sich in der Kategorie Ia) Bezugsrahmen/Stabilität/Regeln wieder. In der Wohngruppe bildet die feste Tagesstruktur den Regelrahmen für die Jugendlichen, die dort wohnen. Zu bestimmten Zeiten werden bestimmte Dinge erledigt (z.B. feste Hausaufgabenzeit mittags und Lernzeit abends).

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

In der Verselbstständigungsgruppe setzen die Betreuer darauf, dass die Jugendlichen weitgehend selbstständig die Regeln einhalten (z.B. während der Woche um 22 Uhr in der Gruppe sein). Die Einhaltung dieser Regeln wird jedoch stichprobenartig überprüft und unter Umständen werden Sanktionen verhängt – eine Jugendliche äußert sich dahingehend, dass das Schuleschwänzen nicht lohne, da sie dann am Wochenende nicht bei ihrem Freund übernachten dürfe.

Der Rahmen für den Aufenthalt in der Gruppe ist für die Jugendlichen klar: jede/r von ihnen muss sich den Platz in der Verselbstständigungsgruppe zunächst erarbeiten. Man kommt nicht automatisch von der Wohngruppe in die Verselbstständigungsgruppe, sondern der Aufenthalt in der Verselbstständigungsgruppe stellt einrichtungsintern einen Aufstieg dar.

II Ressourcenförderung durch die Betreuer

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

Direkt zu Anfang der Beobachtungsphase fiel die ressourcenorientierte Sprache der Gruppenleiterin der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt auf. Durch die Beobachtung konnten jedoch lediglich kleine Fragmente als direkte Zitate aufgenommen werden. Einen Streit zwischen zwei Schwestern in der Wohngruppe schlichtet sie vor allem dadurch, dass sie feststellt: „mit Inga kann man sich gut wieder vertragen“. Zu einem Mädchen, das etwas unzufrieden eine Klassenarbeit präsentiert, sagt sie: „ich bin mit ner drei zufrieden, wenn du nächstes Mal eine zwei schreiben willst, finde ich das auch in Ordnung.“

Durch die Aufnahme ihres Arbeitsalltages mit dem Diktiergerät war es besser möglich, entsprechende Sequenzen festzuhalten. In der Sequenz, die detailliert ausgewertet wurde, wird die positive Bestätigung, die ein Mädchen bekommt, sehr deutlich:

„Du bist in ner normalen Schule. Kannst auch viel verstehen. Hast auch supermäßige Ideen, bist ne ganz Kluge auch manchmal, also nicht manchmal: für dein Alter immer, [...]“

„Du hast echt ne Chance, Inga, du hast ne Chance, ein Leben zu führen, wie es ganz viele andere Menschen machen, die dann auf Arbeit sind, die eine Familie haben, du hast wirklich ne echte Chance.“

„Das Tanzen is ne tolle Sache, weil: du kannst super tanzen. Das sieht richtig, richtig gut aus, wenn du tanzt. Bist sowieso so’n Multitalent. Für mich. Du kannst tanzen, kannst n Musikinstrument spielen. Du hast schon n musikalisches Empfinden, Du hörst ne Melodie und kannst se nachsingen, kannst auch supermäßig schauspielern in der Theatergruppe. Hab ich dir damals schon gesagt. Du hast so’n wirklich, ne künstlerische, ja, ich weiß nich, wo du sie her hast, von Mutti, Vati oder Oma, Opa oder Uroma oder von dir selbst (Inga lacht). Das is ne richtige musikalische Ader. Das wär schade, wenn die irgendwo versumpft. (zustimmendes „hm“ von Inga) Wo du das Bollywood vorige Woche getanzt hast, das sah richtig gut aus. Wirklich.“

Die Präsenz der Betreuer bildet eine weitere Beobachtungskategorie.

Auch für diese Kategorie war die Gruppenleiterin der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt die Ideengeberin. Sie fiel vom ersten Moment der Beobachtungen durch ihre Präsenz auf. Diese schafft einen großen Raum für die Bedürfnisse der Jugendlichen,

an denen sich die Arbeit der Gruppenleiterin orientiert. Sie signalisiert den Jugendlichen immer wieder: wenn du möchtest, habe ich Zeit für dich. Am ersten Tag der Beobachtung bezog sie zum Beispiel eine Jugendliche in den Geländerundgang mit ein. Auch wenn dies teilweise die Abläufe in der Gruppe durcheinanderbringt, entscheidet sie sich bei Bedarf dafür, den Jugendlichen erst einmal zuzuhören.

Die Themen, die die Jugendlichen im Gespräch anbringen, nimmt sie auf und bezieht andere Jugendliche ins Gespräch ein.

In der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt wird die Präsenz der Betreuerinnen auch durch die räumlichen Gegebenheiten deutlich: es gibt weder ein separates Büro noch ein Zimmer für die Nachtbereitschaft. Alles spielt sich im Wohn-/ Esszimmer ab. In einer Ecke steht ein Schreibtisch und die Wohnzimmercouch ziehen die Betreuerinnen abends aus und nutzen sie als Schlafplatz.

Die Förderung des Netzwerkes zeigt sich darin, dass für jede/n Jugendliche/n individuelle Arrangements, ihre/seine Freizeit betreffend gefunden werden. So hat zum Beispiel eine Jugendliche der Wohngruppe als einziges Mädchen in der Feuerwehrjugend Probleme damit, sich dort umzuziehen. Die Feuerwehrsachen dürfen aber an sich nicht außerhalb der Übungszeit getragen werden. So erwirkt die Betreuerin eine Ausnahmeregelung für dieses Mädchen: sie darf nun bereits zu Hause ihre Feuerwehrkleidung anziehen, um zu vermeiden, dass sie das Hobby aufgrund dieser Schwierigkeiten abbricht.

Die Förderung der Familienkontakte ließ sich ebenfalls beobachten. Im Gruppenalltag zum einen wurde über die Familie gesprochen und die Jugendlichen erzählten von ihren Familienkontakten und der Unterstützung in dieser Beziehung. Ein Mädchen aus der Wohngruppe wollte sich zum Beispiel heimlich mit ihrem Vater treffen, den sie bis dahin nicht kannte. Er besaß kein Sorgerecht und es gab auch keine Besuchsregelung. Als die Betreuerinnen dies erfuhren, wurde eine ‚offizielle‘ Besuchsregelung über das Jugendamt abgesprochen und so dem Mädchen der Loyalitätskonflikt und die Geheimnistuerei erspart.

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

In der Verselbstständigungsgruppe der systemisch orientierten niedersächsischen Einrichtung wurde die Aufnahme des Gesprächs zwischen dem Gruppenleiter und

einem Jugendlichen in der „Bezugszeit“ auf die ressourcenorientierte Sprache hin ausgewertet.

In diesem Gesprächsmitschnitt befinden sich 30 Aussagen des Betreuers, die eine ressourcenorientierte Sprache widerspiegeln. Aufgrund der Menge der Aussagen wurden diese einer genaueren inhaltlichen Analyse unterzogen.

Die Betonung der bereits erreichten Selbstständigkeit des Jugendlichen überschneidet sich mit den Aspekten, die die weitere Verselbstständigung betreffen. Bevor der Jugendliche in die Verselbstständigungsgruppe kam, wurde in den Ferien in der Wohngruppe, in der er vorher gelebt hatte, überprüft, ob er schon selbstständig genug ist, um in die Verselbstständigungsgruppe zu wechseln. Über diesen Verselbstständigungsversuch sagt der Betreuer: „das hat so gut geklappt und dann ham wir gesagt, da müssen wir was machen“. Auch in der folgenden Aussage wird die Selbstständigkeit des Jugendlichen betont, die zur weiteren Eigenständigkeit in Bezug auf eine eigenen Wohnung geht: „dass es dann im Sommer bis Herbst auch schon wieder an den Auszug geht, weil du einfach vieles mitbringst. Also dafür, dass du so behütet warst bei deiner Mutter, haste dich sehr schnell verselbstständigt und eingelebt, dass du auch alles alleine schaffst“.

„Ich erleb ihn als Jugendlichen, der hier sehr gut angekommen ist, und so schnell auch eingelebt hat“, stellt der Betreuer über das Leben in der Gruppe fest. In der Abgrenzung zu seiner Mutter kann der Jugendliche die Gruppe als Schutzraum nutzen. – Über den Grund der Unterbringung sagt der Betreuer, Bezug nehmend auf das Aufnahmegespräch mit dem Sozialarbeiter vom Jugendamt: „Der braucht jetzt erstmal n Schutzraum vor seiner Mutter, weil die so geklammert hat“. Dennoch wird die Familie auch als Ressource gesehen. Die überbehütende Mutter wird zum Beispiel auch als „zuverlässig“ beschrieben, die Kontaktaufnahme zum Vater wird unterstützt: „War dann die Idee, erstmal n Brief zu schreiben, um auch abzuchecken, wie ernst ist es dem Vater“. Auch in dieser Aussage wird der Schutzraum deutlich, in dem der Jugendliche Kontakt zu seinem Vater aufnehmen kann. Die Betreuer stellen sich hierbei als Ressource zur Verfügung: „Wir stehen da halt Gewehr bei Fuß und wenn, wenn's so sein soll, schreiben wir halt den zusammen.“

In vielen Aussagen steckt zusätzlich Wertschätzung, die hier in der ressourcenorientierten Sprache einen hohen Stellenwert einnimmt. Sie zeigt sich in der positiven

Bestätigung, was zum Beispiel die schulischen Leistungen des Jugendlichen angeht, aber auch und vor allem in dem Hervorheben seiner schon erreichten Selbstständigkeit. Im Erstnehmen der Wünsche des Jugendlichen zeigt sich weitere Wertschätzung: „wenn das Lukas Wunsch ist, hat das erstmal oberste Priorität“. Weiterhin zeigt sich die Wertschätzung in dem entgegengebrachten Vertrauen: „o.k., lass ich am Wochenende auf, hat er die Verantwortung [für den Gemeinschaftsraum, der in der Regel abgeschlossen ist], kann er hier Fernseh gucken“

Auch in der Verselbstständigungsgruppe entwickelte sich die Präsenz der Betreuer zu einer wichtigen Beobachtungskategorie. Auch hier wird die Präsenz räumlich deutlich: die private Wohnung des Gruppenleiters befindet sich im gleichen Haus direkt neben der Verselbstständigungsgruppe. Mehrere Jugendliche betonen die Wichtigkeit des Gruppenleiters, die eben auch durch seine Anwesenheit entsteht. Auch während des „Projekttag“ wird die Wichtigkeit dieses Betreuers deutlich. Er teilt den Jugendlichen die Aufgaben zu und die Jugendlichen orientieren sich an ihm. Die Betreuerin, die zur gleichen Zeit Bürodienst macht, schickt die Jugendlichen für Entscheidungen zu ihm. Obwohl er die Gruppenfreizeit, die am „Projekttag“ abends besprochen wird, nicht begleiten wird und dies für die Jugendlichen auch klar ist, sprechen sie so, als würde er dabei sein (als es zum Beispiel um die Zimmereinteilung geht). In dieser Einrichtung gibt es noch eine Gruppenleiterin einer Wohngruppe, die neben der Gruppe ihre private Wohnung hat. Auch diese wird von den Jugendlichen, die dort gelebt haben, als sehr wichtig beschrieben.

Aber auch die andere Betreuerin der Verselbstständigungsgruppe ist für einige Jugendliche präsent. Ein Mädchen, das demnächst in seine eigene Wohnung zieht, lädt sie zum Beispiel ein, dort zu übernachten.

Die Unterstützung der Selbstständigkeit bzw. der Verselbstständigung nimmt vor allem in der Verselbstständigungsgruppe großen Raum ein. Die Jugendlichen werden dahingehend unterstützt, ihre Belange selbst zu vertreten, zum Beispiel einen neuen Fernseher beim Einrichtungsleiter zu beantragen. Auch in dieser Kategorie spielt die ressourcenorientierte Sprache des Gruppenleiters wieder eine große Rolle. Sein ‚Blick für das gute Detail‘ hebt positive Entwicklungen bei den Jugendlichen hervor. Gegenüber einer Jugendlichen betont er zum Beispiel, dass ein Mädchen sich auch ohne Vereinszugehörigkeit, die an sich zum ‚Pflichtprogramm‘ der Gruppe gehört, in

ihrer Freizeit sinnvoll beschäftigen könne. Bei einer anderen hebt er das Führen des Haushaltsbuches als sehr positiv hervor.

Die Förderung des Netzwerks wird von dem Betreuer ebenfalls bedacht. Über die Schule sagt er: „Schule nimmt er sehr ernst [...] und hat auch das Zeug, das zu schaffen“. Ein Ziel der Betreuung ist es, die Ressource Außenkontakte zu stärken: „Außenkontakte herzustellen, dass er hier integriert wird“.

Alle Jugendlichen werden darin unterstützt, ihre Netzwerke zu pflegen. In der Gruppe ist es, genau wie in der in Sachsen-Anhalt, ‚Pflicht‘, einem Verein anzugehören bzw. einer regelmäßigen (organisierten) Freizeitbeschäftigung außerhalb der Gruppe nachzugehen. Dabei wird versucht, die Hürden, die sich bei dieser Freizeitbeschäftigung auftun, möglichst aus dem Weg zu räumen.

5.1.3 Kernkategorie: DIE STATIONÄRE UNTERBRINGUNG ALS RESSOURCE

Keine/r der befragten Jugendlichen stellt die Unterbringung in der Jugendhilfe in Frage. Vielmehr schaffen sie es, die in der stationären Jugendhilfe vorhandenen Ressourcen selbstwertdienlich zu nutzen. Das heißt, sie nutzen die zur Verfügung gestellten Ressourcen so, dass sie ihre eigenen Kompetenzen erweitern können.

Welche Ressourcen den Jugendlichen in den untersuchten stationären Jugendhilfeeinrichtungen an die Hand gegeben werden und wie sie diese nutzen, ist vom Alter der befragten Jugendlichen abhängig.

Die befragten 16 bis 18jährigen betonen ihre bereits erreichte Selbstständigkeit und sehen die Verselbstständigung als vorrangiges Ziel der Unterbringung. Sie nutzen die Angebote der Einrichtungen dahingehend, die Kompetenzen, die sie für das Leben im eigenen Wohnraum benötigen, auszubilden. Zum einen werden hierbei die bereits vorhandenen Fähigkeiten verbalisiert, dies sind vor allem die Aussagen, die in die Kategorie Ia) Selbstständigkeit fallen.

Auch in die Kategorie Ic) Autonomiestreben fallen lediglich Aussagen der älteren Jugendlichen. Für sie ist bereits deutlich, dass nicht immer jemand da ist, der hilft, sondern dass man bestimmte Dinge für sich selber klären muss. Eine Jugendliche vergleicht hier zum Beispiel Stress mit den anderen Gruppenmitgliedern mit ihrer Arbeitssituation: dort müsse sie auch sehen, dass sie mit den Kollegen und Vorgesetzten zurecht komme.

Zum anderen werden vor allem die Betreuer spezifisch für die Unterstützung bei der Verselbstständigung genutzt – zum Beispiel sind sie bei der Suche nach einer eigenen Wohnung wichtig.

Diese Themen werden von den 13 bis 15jährigen Jugendlichen nicht angesprochen. Sie sind noch vollständig in das Leben in der Gruppe integriert.

Von allen Jugendlichen wird die Gruppe als Ressource beschrieben. Auch wenn die Mitbewohner/innen zeitweise anstrengend sind, wird die „Zwangsgemeinschaft“ Wohngruppe von allen Jugendlichen genutzt. Bei den 13 bis 15jährigen Jugendlichen

sind die Mitbewohner/innen eher für gemeinsame Freizeitaktivitäten da, die 16 bis 18Jährigen unterstützen sich gegenseitig in der Alltagsbewältigung.

Die Betreuer/innen stellen eine sehr wichtige Ressource im Leben der Jugendlichen dar. Neben der Tatsache, dass sie einfach „da sind“ und die Jugendlichen in der Regel „gut mit ihnen klar kommen“ bieten sie Unterstützung bei wichtigen Lebensthemen: sie regeln die Kontakte zu den Familien, unterstützen die älteren Jugendlichen bei Anträgen und sind in Krisensituationen hilfreich.

Von vier der elf befragten Jugendlichen wird die Familie konkret als unterstützend beschrieben.

Festzustellen ist, dass die Menschen, mit denen die Jugendlichen in der Gruppe zusammenleben bzw. von denen sie betreut werden, deutlich im Vordergrund der Beschreibungen stehen. Netzwerke außerhalb der Gruppe werden kaum als unterstützend genannt.

Auch die Betreuer sehen die **STATIONÄRE UNTERBRINGUNG ALS RESSOURCE** für die betreuten Jugendlichen. Sie sehen ihre Aufgabe darin, einerseits Ressourcen zur Verfügung zu stellen, hier vor allem sich selbst, andererseits den Jugendlichen Zugang zu ihren internen Ressourcen zu schaffen.

Sowohl bei den Betreuern der jüngeren Jugendlichen als auch bei denen, die kurz vor der Selbstständigkeit stehen, liegt ein Fokus auf dem, was die Jugendlichen brauchen, um ein eigenständiges Leben zu führen. Hier haben die Betreuer den Wegfall des Unterstützungssystems Einrichtung im Blick und schaffen parallel zu diesem ein **Netzwerk**, das auch nach der Beendigung der Jugendhilfemaßnahme zur Verfügung stehen kann.

Die individuelle Förderung und Unterstützung jedes/jeder einzelnen Jugendlichen wird von den Betreuern beschrieben. Hierbei geht es darum, die Stärken und Kompetenzen der Jugendlichen herauszufinden und ihnen bewusst zu machen.

Die befragten Betreuer stellen sich selbst als Ressource zur Verfügung, d.h. die betreuten Jugendlichen haben die Möglichkeit, besonders bei Unsicherheiten und in Krisensituationen auf die Betreuer zurückzugreifen. In den Aussagen, die in diese Kategorie fallen, wird deutlich, dass die Betreuer sich als Bezugsperson für eine (pädagogische) Beziehung bereitstellen.

5.2 Wie wird die „Ressource Eltern“ genutzt bzw. gefördert?

5.2.1 Wie beschreiben die Jugendlichen den Kontakt zu ihren Eltern / Familien?

Insgesamt 32 Aussagen der elf befragten Jugendlichen beschreiben den Kontakt, den sie zu ihren Familien haben. Diese Beschreibungen sind Antworten auf die Interviewfrage: „Wie viel Kontakt hast du zu deiner Familie?“ In einigen der Aussagen wird deutlich, dass die Jugendlichen dabei auf die Regelung des Kontakts durch die Betreuer angewiesen sind bzw., dass diese regulierend eingreifen.

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

Der 13jährige Torsten besucht seinen Vater und seine Mutter vor allem zu Festen und Feiertagen: „zu Weihnachten fahr ich sowieso hin, zu Ostern oder so fahr ich se auch besuchen. Em, manchmal einmal im Jahr oder manchmal in n paar Monaten. So 4 bis 3 Monaten.“

Katharina (13 Jahre alt) erzählt: „mein Pflegebruder, wenn ich zu Frau L.-O. so einmal oder zweimal oder dreimal im Jahr zu Besuch gehe, dann seh ich den auch schon mal. Pflegebruder hab ich auch noch, der is aber kleiner. Is auch viel viel schlauer als wie ich, macht Rettungsschwimmer und is Feuerwehr und sowas mit.“

Ihre Einstellung zu ihren leiblichen Eltern beschreibt sie anhand ihres Kinderwagens: „Meinem Vater glaub ich eigentlich schon, weil er hat n Kinderwagen von mir.“ – „das is auch n Zeichen, dass er mich immer ausgefahren hat. Sonst hätt ja meine Mutter n Kinderwagen.“

Die 13jährige Katharina hebt den Kontakt zu ihrer Tante hervor, da diese ihr regelmäßig Geld schickt. Wenn Katharina in Geldnot ist, ruft sie dort an. Die Tante stellt finanzielle Ressourcen zur Verfügung.

Verselbstständigungsgruppe der systemischen Einrichtung in Niedersachsen

Die 16jährige Funda macht die Wichtigkeit der Familie deutlich, die unabhängig davon besteht, wie viel Kontakt sie tatsächlich mit ihrer Familie hat: „Meine Schw..., meine ganze Familie ist mir wichtig, obwohl ich keinen Kontakt mit meiner Mutter habe, ich liebe sie trotzdem und meinen Freund liebe ich auch über alles, und, ja. So die mütterliche Seite halt, obwohl ich keinen Kontakt mit meiner Mutter habe,

aber es geht eigentlich von ihrer Seite aus, dass wir keinen Kontakt haben, weil sie das halt nicht will.“

Lukas (18 Jahre alt) antwortet auf die Frage: „brauchst Du noch Hilfe im Umgang mit Deiner Familie?“: „Ja, in bezug auf meinen Vater. So, das mit meiner Mutter hab ich jetzt entschieden: erstmal Pause. Wie lange, weiß ich noch nicht. Aber mit meinem Vater auf jeden Fall das mit dem Brief und der Kontaktaufnahme.“

Bei der 17jährigen Anna hat eine Veränderung des Kontakts zu ihren Eltern stattgefunden, seit sie in der Einrichtung untergebracht wurde: „Meine Mutter, die wollte mich nicht gehen lassen und mein Vater wollte mich überhaupt nicht mehr haben.“ Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt sie: „hab ich gelernt, dass es mit kleinen Schritten geht und jetzt bin ich an dem Punkt, wo ich sagen kann: perfekt, besser geht's gar nicht.“

Eva, 18 Jahre alt, erzählt in dem Interview sehr viel über den Kontakt zu ihren Großeltern. Auf die Frage: Durch wen fühlst du dich am meisten unterstützt? Antwortet sie: „Durch meine Großeltern. Ich weiß nicht. Auch finanziell unterstützen die mich. In jeder Hinsicht. Klar, von Klaus und Susanne auch. Is kein Ding. Also, wenn man jetzt 'n Problem hat oder so kann man auch jederzeit hingehen. Das ist nicht das Problem, aber: Familie ist halt Familie.“ Ihre Familie sei immer für sie da, erzählt sie.

Auch Anna (17 Jahre alt) beschreibt die Unterstützung, die sie durch ihre Familie erfährt. Diese Unterstützung bindet sie in die Antworten auf verschiedene Fragen ein. Neben der allgemeinen Wichtigkeit ihrer Familie schildert sie das Interesse ihrer Eltern für sie: „ich seh die eigentlich immer, wenn ich möchte, meine Eltern haben immer ein Ohr für mich.“

Auf die Frage: „durch wen fühlst du dich am meisten unterstützt?“, antwortet sie: „Unterstützung find ich mehr von meiner Familie aus.“

Ihre Familie ist sowohl in Bezug auf ihre Ziele und ihre Zukunftspläne wichtig, da sie diese mit ihnen bespricht, wie auch in konkreten Situationen: „Und wenn das nicht geht, such ich mir halt irgendwo Hilfe, weil, meine Tante, die studiert, mein Onkel, der studiert und also, ich weiß, dass ich immer Hilfe find, wenn ich irgendwelche brauch. Deswegen. Find ich, in schulischer Hinsicht seh ich für mich eigentlich kein Problem.“

Jugendlicher aus der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen

Der 17-jährige aus der heilpädagogischen Einrichtung hat ähnliche Erfahrungen gemacht wie Anna. Er erzählt zunächst von der Verbesserung der Beziehung zu seiner Mutter durch den Umzug in die Wohngruppe: „Und dann haben wir uns so halt, getrennt, einfach unsere Wege. Und seitdem verstehen wir uns ja wieder prächtig, möchte ich fast sagen.“

„Ich seh sie [Mutter] seh ich fast jeden Tag.“

Neben den Betreuern werde ihn auch seine Mutter bei der Verselbstständigung, dem Umzug in die eigene Wohnung unterstützen, davon ist Frank überzeugt.

5.2.2 Welche Haltungen gegenüber Eltern/Familien äußern die Betreuer?

In diesen Teil der Auswertung fließen die Antworten auf die Fragen zur Elternarbeit ein. Im Unterschied zu den anderen Themen handelt es sich hier um einen Fragenkomplex, der in den einzelnen Interviews unterschiedlich bearbeitet wurde. Bei einigen der Interviewten wurden zusätzlich zu der eher allgemeinen Frage „Wie sieht die Eltern- bzw. Familienarbeit in Ihrer Gruppe konkret aus?“ gestellt, die im Folgenden aufgelistet sind:

- Wie oft finden Eltern / Familiengespräche statt?
- Wer führt diese durch?
- Welches Setting?
- Übernehmen die Eltern Aufgaben in der Gruppe?
- Erleben Sie die Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen als Ressource?
- Auf welche Weise?
- Entsteht häufig eine Konkurrenz zu den Eltern?
- Bei welchen Eltern ist Ihrer Meinung nach Elternarbeit nicht sinnvoll?
- Welche Ziele haben Sie mit der Elternarbeit?

Welche dieser Fragen gestellt wurden, hing davon ab, welche Aussagen die Betreuer im bisherigen Interview getroffen hatten. Die Interviewerin entschied daraufhin, welche Fragen noch gestellt wurden. In den meisten Interviews wurde zusätzlich zu der allgemeinen Frage nach der Elternarbeit die Frage gestellt, ob die Eltern als Ressource erlebt werden. Ebenfalls wurde häufig nach der Konkurrenz zu den Eltern gefragt und danach, ob es Familien gibt, in denen Elternarbeit nicht für sinnvoll gehalten wird.

Während der Auswertung kristallisierten sich sehr heterogene Aussagen und Einstellungen zur Elternarbeit heraus. Zudem wurde von den einzelnen Betreuern mit der Frage sehr unterschiedlich umgegangen: einige trafen generelle Aussagen zur Elternarbeit, andere beschrieben die Durchführung der Elternarbeit in einzelnen Familien. Die Antworten zur Elternarbeit werden im Folgenden nach Einrichtungen getrennt dargestellt. Wegen des breiten Spektrums und der Individualität der Aussagen werden in diesem Teil die Aussagen der Betreuer weitestgehend zitiert. So stehen sie mit den entsprechenden Nuancen für die Diskussion zur Verfügung.

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf folgenden Fragen:

Wie wird die Elternarbeit konkret beschrieben?

Welche Haltungen den Eltern gegenüber äußern die Betreuer?

Wohngruppe in Sachsen-Anhalt

Wie wird die Elternarbeit konkret beschrieben?

Die beiden Betreuerinnen aus der Einrichtung in Sachsen-Anhalt beschreiben auf die Frage, „Wie sieht die Eltern- bzw. Familienarbeit in Ihrer Gruppe konkret aus?“, differenziert, wie sich die Elternarbeit für jede/n Jugendliche/n im Einzelnen gestaltet. Zwei Beispiele dazu: „die laden wir dann auch zu Festlichkeit ein und [...] dann verbringen die hier wirklich n ganzen Tag mit Kind und Kegel und in einer Seelenruhe und lassen sich das hier so richtig gut gehen, trinken ihr Käffchen und Kuchen. Also, versuchen’s denn auch gemütlich zu machen, so dass eben für die Kinder auch was Positives, dass die da was mitnehmen und vor allen Dingen auch der Vater und die Lebensgefährtin, die ja auch wichtig ist, weil die Kinder ja auch, also Inga und Denise ja auch in den Ferien auch hinfahren find ich’s schon ganz schön wichtig, dass auch die Lebensgefährtin mit einbezogen wird, weil ich glaub für den Vater spielt die ’ne Riesenrolle.“

„Wir haben früher immer Familientage mit denen gemacht. [...] und sind dann den ganzen Tag mit denen mitgelascht: mit Kaffee getrunken, mit Kartoffelsalat gegessen [...] bis wir irgendwann gesagt haben, dass auch Torsten seine Erfahrungen machen muss und dass auch Torsten sich ausprobieren muss zu Hause und gucken muss: wie geht’s ihm eigentlich damit. Dass wir ihn nicht ewig schützen können. Und die großen Schwestern haben ihm eh alles erzählt. [...] Das war auch n ganz großer Schritt

nach vorne. Weil Torsten auch jetzt merkt: oh, die vertrauen mir ja, ich bin ja schon alt genug, um damit umzugehen.“

Die Wichtigkeit der Elternarbeit ist in dieser Gruppe eindeutig. Die Konsequenz daraus ist, dass für jede/n Jugendliche/n und dessen Familie ein individuelles bedarfsorientiertes Elternarbeitskonzept erarbeitet und umgesetzt wird.

Welche Haltungen gegenüber den Eltern äußern die Betreuer?

Die Wichtigkeit der Eltern wird von einer Betreuerin folgendermaßen beschrieben: „Ich denke, auch ohne Eltern oder ohne Angehörige, wenn die Eltern nicht mehr da sind, geht's nicht. Die Kinder brauchen irgendwo 'n Halt und wenn er in der Ferne is. Müssen irgendwo sagen können: meine Mutter, mein Vater, irgendwie, dass oder meine Oma oder mein, das is von ganz zentraler Bedeutung, würd ich sogar sagen. Ich glaub, wir sind da ganz unwichtig in dieser Beziehung. Ich glaub, wir sind da Begleitpersonen, die so nebenher [...] Das Wesentliche sind die Eltern.“

Aus dieser Haltung den Eltern gegenüber resultiert eine Wichtigkeit der Elternarbeit, die im folgenden Zitat deutlich wird: „Auf jeden Fall! [...] Ohne Eltern könnte ich mir überhaupt keine Arbeit mit den Kindern vorstellen. Ob das jetzt die sind, die im Knast sitzen, oder ob das die, die hier in C. sind oder bei Chantal is ja die Mutter verstorben, da is der Vater ja nur noch da“.

Auch die andere interviewte Betreuerin dieser Einrichtung beschreibt, wie wichtig es ihr ist, die Eltern in ihre Arbeit einzubeziehen: „Ja. Ja, sehr. Wenn ich da jetzt grade so an Danny denke, ja. Ich denk mal, wenn die Mutti nicht so nahe wohnen würde, denk ich mal, würd er mehr ausbrechen. Die is ne unheimliche Bereicherung in der Arbeit, ja. Wenn's wirklich brenzlige Situationen sind, dann is se auch hier. Dann kann man se anrufen und dann is se auch sofort hier. Und er lässt sich auch von ihr doch schon lenken und führen, ja.“ Im weiteren Verlauf betont die Betreuerin, dass es hierbei nicht um ihre eigene Entlastung in der Arbeit gehe, sondern um die Unterstützung des Jugendlichen.

Die Haltung der Betreuerinnen, dass die Eltern in jedem Fall wichtig für die von ihnen betreuten Jugendlichen sind, führt dazu dass hier auch „schwierige“ Eltern als Ressource erlebt werden.

Systemische Einrichtung in Niedersachsen

Wie wird die Elternarbeit konkret beschrieben?

Die drei Mitarbeiter aus der systemisch orientierten niedersächsischen Einrichtung haben das Konzept ihrer Elternarbeit, das in den Leistungsbeschreibungen festgelegt ist, deutlich im Blick. Diese „idealtypische“ Elternarbeit wird von allen dreien als solche beschrieben. Dennoch wird offenkundig, dass in die tatsächliche Arbeit mit den Familien nicht immer so verläuft, wie sie laut Konzeption festgelegt ist.

Welche Haltungen gegenüber den Eltern äußern die Betreuer?

„Die Grundeinstellung heißt: es hat immer Sinn. Es lohnt sich immer.“ antwortet ein Betreuer auf die Frage, ob es Eltern gibt, bei denen Elternarbeit aus seiner Sicht nicht sinnvoll ist.

Ein anderer, der in derselben Gruppe arbeitet, sieht dies anders: „wenn man, äh (Pause), wenn ein Kind am Wochenende nach Hause is und man braucht denn, es kommt Sonntagabend wieder und mittwochs läuft es halbwegs normal, vorher gibt es nur Stress, hier inner Gruppe, in der Schule und das Kind kann nichts lernen, macht keine positiven Erfahrungen, äh, und verbaut sich unglaublich viel dadurch, äh, dann würd ich sagen, is es überhaupt nich gut und wenn man dann von zu Hause hört: es gibt keine Mahlzeiten, die gehen an Kühlschrank, wann se wollen, die gucken Filme, die für ihr Alter nicht in Ordnung sind, bei weitem nicht, äh, die Mutter macht die Tür auf und sagt: wir sehn uns dann später oder is teilweise gar nich anwesend, rennt nachts raus und die Kinder wissen nich, wo se is und geistern dann im Haus rum, abends, dann find ich das definitiv nicht in Ordnung und dann würd ich auch sagen, aber, das is Jugendamtsgeschichte. Unser Part is ja mehr, das Jugendamt darauf aufmerksam zu machen und was die dann daraus machen is deren Sache.“

Ob die Eltern eine Ressource darstellen, wird von den Betreuern der systemisch orientierten niedersächsischen Einrichtung unterschiedlich gesehen. Einer sieht Eltern grundsätzlich als Ressource für die Kinder und Jugendlichen: „Grundsätzlich is es wichtig, dass die da sind, egal, welche Herkunftsfamilie die haben. Das zielt ja auch auf die Frage von sozialer Zugehörigkeit oder Kompetenz. Also erstmal is es total wichtig für die Kinder, egal welche Verbindung oder Erfahrung sie mit den Eltern gesammelt haben, dass se im Hintergrund wissen, die Eltern sind präsent.“

Ein anderer Betreuer betont, dass er die Eltern nur dann als Ressource für die Kinder und Jugendlichen erlebt, wenn eine Zusammenarbeit mit ihnen möglich ist und man gemeinsame Ziele verfolgen kann: „Also, wenn die was wollen, wenn die wirklich Kundinnen sind und hier herkommen und sagen: okay, ich möchte mein Kind wiederhaben, ich bin bereit, was dafür zu tun, in meinem Rahmen natürlich, aber ich bin auch bereit, was an mir zu verändern, oder an der Situation zu Haus, äh, dann, ja. Dann erleb ich das als Ressource und dann, äh, macht es auch Spaß. Das macht Spaß mit denen zu arbeiten, man sieht, dass es was bringt und, äh, die kümmern sich dann auch rührend.“

Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen

Wie wird die Elternarbeit konkret beschrieben?

Obwohl in dieser Einrichtung konzeptionell kein Schwerpunkt auf der Elternarbeit liegt und keine systemisch ausgebildeten Betreuer in den Gruppen arbeiten, ist die Wichtigkeit der Elternarbeit für jede/n einzelne/n Jugendliche/n für zwei der drei Befragten sehr deutlich. Stärker als in den anderen Einrichtungen hängt die Durchführung der Elternarbeit hier jedoch vom persönlichen Engagement der Betreuer ab.

Welche Haltungen gegenüber den Eltern äußern die Betreuer?

Ein Betreuer der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen stellt fest, dass die Durchführung von Elternarbeit wesentlich von der Bereitschaft der Eltern abhängt, mitzuarbeiten: „Also, wenn da absolut keine Bereitschaft ist, dann gibt es keine Elternarbeit. Ich hab festgestellt, dass es Eltern gibt, da is es besser, keine Elternarbeit zu machen, sondern da is es auch besser die Jugendlichen, ich sag mal, ich will nicht sagen: zu isolieren, aber möglichst zu vermeiden, dass da Kontakte zustande kommen.“ Eine positive unterstützende Haltung der Eltern den Jugendlichen gegenüber wird aber durchaus gewünscht und, wenn vorhanden, auch gefördert: „Schön is natürlich und optimal is natürlich, wenn die Eltern ’n großes Interesse daran haben, dass ihre Kinder wieder auf die Spur kommen, dass sie sich positiv entwickeln und dass sie sich daran auch beteiligen wollen.“

Von einem anderen Betreuer wird die Bedeutsamkeit der Eltern folgendermaßen beschrieben: „Die Eltern spielen in den Köpfen der Kinder ’ne riesengroße Rolle. Und das Auseinandersetzen mit denen, [...] sind viele, die sowieso viel präsent is,

also, da is es sowieso superwichtig, aber auch die nicht präsent sind, also nur imaginär in den Köpfen auch da is es sehr wichtig.“

Auf die Frage, ob die Eltern als Ressource erlebt werden, klingt das relativierte Ja einer Mitarbeiterin folgendermaßen: „Teilweise, ja. Das kommt drauf an, welche Familie das is. Bei Q. sag ich ja. [...] Bei Michael denke ich auch, da wird sich noch ne Ressource auftun, wenn sich das n bisschen entspannt zwischen ihm und seinem Vater [...] Aber, wenn ich hier so psychisch Kranke habe wie C.s Mutter. Da is nichts da. Da kann ich auch, da kann ich nur Schadensregulierung machen, wenn ich erzähl: is aus der Schule geflogen, dass sie ihn nich umhaut.“

Ein anderer Mitarbeiter bezieht die Frage darauf, ob er die Ressource Eltern aktiviert und stellt selbstkritisch fest, dass er dies nicht ausreichend tut: „Ich befürchte nicht, ne. Da ich auf die Eltern immer relativ wenig Lust hab. [...] Von daher nutz ich sie bestimmt zu wenig als Ressource, wenn sie eine ist.“

5.2.3 Wie beschreiben die Einrichtungsleiter/innen die Elternarbeit?

Auch die Einrichtungsleiter/innen wurden nach der Elternarbeit gefragt: „Wer führt in Ihrer Einrichtung die Elternarbeit durch? Wie sieht diese konkret aus?“

Systemische Einrichtung in Sachsen-Anhalt

Die Einrichtungsleiterin der nach systemischem Konzept arbeitenden Einrichtung in Sachsen-Anhalt beschreibt, dass in ihrer Einrichtung die Elternarbeit grundsätzlich vom Team der Wohngruppen geleistet werde: „wer ’n guten Draht findet zu den Eltern, übernimmt das“. In der Regel sei dies der für das jeweilige Kind zuständige „Bezugserzieher“.

Bei ganz schwierigen Eltern, übernehme sie teilweise selbst die Elternarbeit – in den meisten Fällen sei dies jedoch auch bei diesen Eltern lediglich das Erstgespräch, dann gebe sie die Elternarbeit wieder zurück an die Gruppe.

Als Haltung den Eltern gegenüber äußert sie, dass diese dringend Wertschätzung brauchen, dass sie meist „tief am Boden“ seien, wenn die Kinder in die Einrichtung kommen.

Weiter beschreibt sie, dass in dieser Einrichtung auch immer die Frage im Raum stehe: „Wie können wir die Eltern auch nutzen?“ Als konkretes Beispiel nennt sie hier: „einer hat uns mal sämtliche Fahrräder repariert“.

Systemische Einrichtung in Niedersachsen

Da von den Betreuern bereits ausführlich über die Elternarbeit berichtet wurde, wurde die Frage nach der konkreten Elternarbeit dem Einrichtungsleiter nicht gestellt. Die Haltung den Eltern gegenüber wird jedoch aus seiner Beschreibung der Gestaltung des Hilfeplanverfahrens deutlich, bei der darauf geachtet wird, dass die Eltern ihre individuelle Sichtweise einbringen können.

5.2.4 Zusammenfassung

Die befragten Jugendlichen erleben den Kontakt, den sie von der Einrichtung aus zu ihren Eltern haben fast ausschließlich als positiv. Lediglich zwei Mädchen beschreiben, dass sie keinen Kontakt zu ihren Familien haben.

Besonders bei den jüngeren Jugendlichen (den 13 bis 15jährigen) wird aus den Beschreibungen deutlich, dass die Betreuer die Gestaltung des Kontakts steuern und, in der Regel in Absprache mit den Eltern, festlegen, wann und in welchem Rahmen die Jugendlichen Kontakt zu ihren Familien haben.

Die älteren Jugendlichen beschreiben teilweise eine Verbesserung des Kontakts zu ihren Eltern, der aus der räumlichen Trennung resultiert. Andere haben sich vorerst damit abgefunden, dass kein Kontakt zu ihren Familien möglich ist.

Eine pauschale Aussage dahingehend, dass Betreuer aus systemisch orientierten Einrichtungen einen stärkeren Schwerpunkt auf die Elternarbeit legen als die aus der heilpädagogischen Einrichtung, ist bei den hier vorliegenden Ergebnissen nicht zu treffen.

Einen Einfluss scheint aber die Ausbildung der Betreuer zu haben. Vier der acht befragten Betreuer verfügen über eine systemische Zusatzqualifikation. Aus den Aussagen dieser vier Betreuer wird besonders eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Eltern deutlich. Ihre Aussagen lassen auf eine generell wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern schließen. Aber auch zwei Betreuer, die über keine systemische Zusatzqualifikation verfügen, äußern sich deutlich in diese Richtung. Die Einschätzung, dass die Eltern wichtig für die Jugendlichen sind, unabhängig davon, ob sie von den Betreuern als „förderlich“ für die Entwicklung der Jugendlichen erlebt werden, wird hier ausgedrückt.

Bedeutend scheint zudem das persönliche Engagement der Betreuer zu sein. Im Gruppenalltag dafür zu sorgen, dass Raum für Elternarbeit besteht, bedarf der persönlichen Überzeugung, dass diese wichtig und notwendig für die Entwicklung der Jugendlichen ist.

Die beiden Mitarbeiter, die betonten, dass sie die Eltern nur als Ressource erleben, wenn diese sie in ihrer Arbeit unterstützen, halten Elternarbeit auch lediglich bei die-

sen Eltern für relevant. Bei den anderen Eltern sollten ihrer Meinung nach die Jugendlichen darin unterstützt werden, sich von den Eltern abzugrenzen, „auf [...] eigenen Füßen zu stehen“.

Die Einrichtungsleiter/innen der Einrichtungen, die nach systemischem Konzept arbeiten, machen die Tragweite der Elternarbeit deutlich. Ihre Aussagen lassen darauf schließen, dass die Sicht der Eltern einen festen Platz in der Arbeit in den Einrichtungen hat und nicht nur bedarfsorientiert geleistet wird.

5.3 Welche strukturellen Rahmenbedingungen sind für die Ressourcenförderung hilfreich?

5.3.1 Umsetzung des systemischen Konzepts

Die Leitungskräfte wurden gefragt: „**Wie wird der systemische Ansatz in Ihrer Einrichtung umgesetzt?**“ Die Antworten auf diese Frage werden im Folgenden dargestellt.

Hier ist festzustellen, dass beide Leitungskräfte „systemisch“ für sich unterschiedlich definieren. Frau M. versteht darunter „lösungsorientiertes Arbeiten, lösungsorientiertes Handeln“. Herr K. dagegen: „Systemisch heißt für mich an dieser Stelle, wir geben uns Mühe, unterschiedliche Perspektiven zu erfassen.“

Die Umsetzung des systemischen Konzepts wird in beiden Einrichtungen vorwiegend über die konzeptionell verankerte Reflexionsstruktur der Einrichtung sowie über die Fortbildung der Betreuer sichergestellt.

In der niedersächsischen Einrichtung klingt das folgendermaßen: „Das versuchen wir dadurch abzusichern, dass in jeder Teamsitzung ein systemisch geschulter Teamberater dabei ist. Und es gibt die Verabredung, dass Fallbesprechungen im Rahmen der Teamsitzungen stattfinden, also auch die Berichte zur Vorbereitung der Hilfeplanung durchs Team laufen. Aktuell haben wir an der Stelle vereinbart, das is vielleicht nicht direkt systemisch gedacht, dass wir absichern wollen, dass wir mehr smarte⁵⁷ Ziele haben. [...] Systemisch heißt für mich an dieser Stelle, wir geben uns Mühe, unterschiedliche Perspektiven zu erfassen, heißt, unsere Berichtsformulare sind so gestaltet, dass sowohl wir als auch die Betreuten als auch die Eltern ihre individuelle Sicht zu bestimmten Themen einbringen können bzw. es ist eine interne Auflage, dass auch diese Sichtweisen eingeholt werden müssen. Das heißt, damit können wir zumindest versuchen zu überprüfen: wo gibt es sozusagen deckungsgleiche Sichtweisen, was die Zielerreichung angeht oder bei der Gestaltung von Prozessen oder wo gibt es unterschiedliche Sichtweisen der Gestaltung zum Beispiel zwischen uns und den Eltern?“

⁵⁷ Ursprünglich aus dem NLP stammender Begriff, der für s=spezifisch, m=messbar, a=akzeptabel, r=realistisch und t=terminiert steht.

Das lösungsorientierte Arbeiten in der Einrichtung in Sachsen-Anhalt schlägt sich zu einen in der Nutzung bestimmter Arbeitstechniken nieder, zum anderen in der „gewählten Ausdrucksweise“. „Wir merken, dass die Kinder bereiter sind, Lösungen zu suchen, auch Erwachsene im Übrigen, wenn sie gewertschätzt und angenommen werden.“ Hier besteht eine Besonderheit in der Vorbereitung der Hilfeplangespräche. Die gemeinsam mit den Jugendlichen, dem jeweiligem Bezugsbetreuer und der Leitung getroffen werden. „Ich lade die Kinder ein. Das ist für die 'ne ganz große Wertschätzung, weil ich mir Zeit für sie nehme.“ Diese Treffen dienen einerseits dazu, dass Frau K. die Jugendlichen nicht aus den Augen verliert, andererseits sollen die Jugendlichen hier noch mal in einem anderen Rahmen sich selbst reflektieren – „wenn die [die Jugendlichen] zum Jugendamt gehen, sind sie so klar über sich selbst, dass sie auch Auskunft geben können.“

Das oben bereits beschriebene Gewicht der Fortbildung der Betreuer schlägt sich auch in der Beantwortung dieser Frage nieder. In der niedersächsischen Einrichtung verfügt ca. ein Drittel aller Betreuer über eine systemische Ausbildung, ca. 50 % über systemische Grundkenntnisse. Alle Leitungskräfte sind systemisch geschult, so dass in den Teamsitzungen die systemische Sichtweise Eingang findet.

Frau K. beschreibt, dass mit der Umstellung des Einrichtungskonzepts ein großer Betreuerinnenwechsel statt gefunden hat: „zwischenzeitlich sind ja, die, die sich mit den Arbeitsweisen nicht anfreunden konnten, sind die ja gegangen. Von sich aus gegangen oder gegangen worden.“

Deutlich wird aus den Aussagen, dass beide Leitungskräfte die Verantwortung für die Umsetzung des systemischen Konzepts übernehmen und Strukturen entwickelt haben, dies in die Einrichtungskultur und in die Konzeption der Einrichtung zu integrieren. In beiden Einrichtungen hat es nach der Einführung des systemischen Konzepts eine hohe Mitarbeiterfluktuation gegeben, was darauf schließen lässt, dass für die Umsetzung des systemischen Konzepts in einer Jugendhilfeeinrichtung Mitarbeiter/innen benötigt werden, die dieses mit tragen.

5.3.2 Was leistet die Einrichtungsleitung, um die Betreuer zu fördern?

Leitungsinterviews

Die gesamten Interviews wurden unter dem Aspekt, wie Betreuer gefördert werden betrachtet. Im Mittelpunkt der Auswertung steht die Frage: **Wie fördern Sie die Ressourcen Ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?** Aber auch bei den Fragen zur Umsetzung des systemischen Ansatzes und zur Teilnahme an Fortbildungen wurden Aussagen zur Förderung der Betreuer getroffen und an dieser Stelle einbezogen.

Beide interviewten Leitungskräfte legen den Schwerpunkt der Förderung Ihrer Mitarbeiter/innen⁵⁸ auf deren Qualifizierung. Die Übernahme von Fortbildungskosten wird als „gezielte Investition“ gesehen. In beiden Einrichtungen werden neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besonders gefördert.

In der niedersächsischen Einrichtung durch ein internes Coaching, in dem über ein Jahr hinweg pädagogische und rechtliche Themen bearbeitet werden. Herr K. beschreibt den Schwerpunkt dieses Coachings folgendermaßen: „Was müssen wir von uns aus diesen Mitarbeitern noch an Rüstzeug an die Hand geben, um zu guten Mitarbeitern zu werden?“ Es nehmen sowohl Jahrespraktikantinnen und -praktikanten wie auch neue Mitarbeiter/innen – und zwar ungeachtet dessen, ob sie schon über Berufserfahrung verfügen oder nicht – am Coaching teil.

In der anderen Einrichtung in Sachsen-Anhalt werden alle neuen Mitarbeiterinnen verpflichtet, eine Fortbildung zum Thema „Persönlichkeitsfindung und Identität“ zu absolvieren. „Erstmal, weil sie über sich selbst was erfahren und weil sie dadurch auch wachsen, stärker werden.“

In beiden Einrichtungen kann das Ziel dieser Förderung darin gesehen werden, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit der Einrichtungskultur und den Schwerpunkten der Arbeit vertraut zu machen, um dadurch eine einheitliche Richtung in der pädagogischen Arbeit herzustellen.

⁵⁸ Da in der Interviewfrage der Terminus „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ benutzt wurde, wird der Terminus in diesem Abschnitt so verwandt.

Über die Qualifizierung durch Fortbildungen, die teilweise oder vollständig von der Einrichtung finanziert werden, soll hier sichergestellt werden, dass ein bestimmter Standard der Arbeit erfüllt werden kann.

In den weiteren Aussagen zur Förderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind eher individuelle als gemeinsame Schwerpunkte zu finden.

In der niedersächsischen Einrichtung heißt Förderung der Betreuer, deren persönliche Wünsche so weit wie möglich zu berücksichtigen, indem ihnen zum Beispiel ein interner Arbeitsplatzwechsel ermöglicht wird oder der Wunsch nach einer Auszeit mitgetragen und eine gemeinsame Lösung gefunden wird. Auch auf der Förderung der persönlichen Ebene einzuordnen ist die Pflege der Einrichtungskultur durch große Feste, wie zum Beispiel ein Sommerfest gemeinsam mit den betreuten Kindern und Jugendlichen und eine Weihnachtsfeier für die Mitarbeiter/innen.

Frau M. (Sachsen-Anhalt) legt einen weiteren Schwerpunkt der Förderung der Mitarbeiter/innen auf die Nutzung systemisch-lösungsorientierter Kommunikation. Hier finden Wertschätzung, positive Umdeutungen und lösungsorientiertes Arbeiten Raum. Diese werden aus Frau M.s Erfahrung und Überzeugung heraus genutzt, dass der systemische Ansatz die Arbeit erleichtere. Wertschätzung mache zum Beispiel einerseits „die Suche nach Lösungen leichter“ und andererseits „blühen die Mitarbeiterinnen durch die Wertschätzung auf“. Auch eine klare Aufgabenverteilung mit entsprechender Übernahme von Verantwortung für bestimmte Bereiche gehöre dazu.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Fokus der Führungskräfte deutlich darauf liegt, was ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter brauchen, um „gute“, das heißt den Qualitätsstandards entsprechende, Arbeit durchzuführen. Hier setzt die Förderung der Mitarbeiter/innen an, die sich in der Ausgestaltung in den beiden Einrichtungen jedoch unterscheidet. Zu berücksichtigen ist hier die stark differierende Größe der beiden Einrichtungen: in einer kleinen Einrichtung, wie der in Sachsen-Anhalt sind interne Qualifizierungsmaßnahmen nicht in der gleichen Weise umsetzbar wie in der großen niedersächsischen Einrichtung.

Neben der fachlichen Qualifizierung ist den Einrichtungsleitungen auch eine persönliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wichtig.

Neben der Förderung der Qualifizierung berücksichtigen die Leitungskräfte auch „weiche“ Faktoren – dem Einrichtungsleiter der niedersächsischen Einrichtung geht es besonders darum, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich persönlich wahrgenommen fühlen, was sich dadurch ausdrückt, dass er für die persönlichen Wünsche der Mitarbeiter/innen offen ist und dafür sorgt, dass die Mitarbeiter/innen sich in der Einrichtung wohl fühlen. Aus diesem Grund nimmt die Pflege der Einrichtungskultur einen wichtigen Platz bei der Förderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein. In der Einrichtung in Sachsen-Anhalt drücken sich diese „weichen“ Faktoren eher in der positiven Bestätigung der geleisteten pädagogischen Arbeit durch Frau M. ihren Mitarbeiterinnen gegenüber aus.

Betreuerinterviews

Aus den Betreuerinterviews sind an dieser Stelle zwei Fragen relevant:

Welche Haltungen Ihrer Leitung finden Sie hilfreich? Und: Was würden Sie sich noch wünschen?

Für die Auswertung dieser beiden Fragen wurden folgende Kategorien entwickelt:

I	KOMMUNIKATION
I a)	Klarheit
I b)	Offenheit / Zuhören
I c)	Streitkultur
II	UNTERSTÜTZUNG / FÖRDERUNG
III	AUTONOMIE GEWÄHREN
III a)	Eigene Vorstellungen verwirklichen lassen
IV	WERTSCHÄTZUNG
V	FACHKOMPETENZ
VI	DIVERSES

Einrichtung in Sachsen-Anhalt

In die Kategorie Klarheit fällt in der Einrichtung in Sachsen-Anhalt der Wunsch an die Einrichtungsleiterin, sie solle sich nicht von Kolleginnen mitziehen lassen, sondern sich immer ihre eigene Meinung bilden und diese auch vertreten.

Beide Betreuerinnen äußern auf die Frage, „Welche Haltungen ihrer Leitung finden sie hilfreich?“, Aspekte, die der Kategorie Offenheit/Zuhören zuzuordnen sind. Einerseits die Aussagen „ist ehrlich“ und kann „richtig zuhören“, andererseits geht es um den Austausch zwischen Einrichtungsleiterin und Betreuerinnen sowie zwischen Betreuerinnen und Gruppenleiterin, der als wichtig und positiv erlebt wird.

Dennoch äußert eine Betreuerin hier Wünsche an die Einrichtungsleiterin:

„Zuhören und erstmal so zu akzeptieren, wie ich das erzählt habe oder wie mir das geht. Und dann erst Fragen zu stellen.“ Hiermit verbunden ist der Wunsch, die Einrichtungsleiterin möge dem, mit dem sie im Gespräch ist, erstmal Zeit geben, „mitzugehen“ und nicht gleich „die eigene Meinung ausdrücken“.

Die Aussagen der Kategorie Streitkultur beschreiben die konstruktiven Auseinandersetzungen zwischen Einrichtungsleiterin und Betreuerinnen. Dass „die Heimleitung auch Kritik annehmen kann“, wird hier als hilfreich hervorgehoben.

In Bezug auf die **Unterstützung/Förderung** durch die Einrichtungsleiterin äußert eine der Betreuerinnen: „hilft immer.“ Es werden in dieser Kategorie keine offenen Wünsche genannt. Die Einrichtungsleiterin wird also durchgängig als unterstützend erlebt.

In der Einrichtung in Sachsen-Anhalt gibt es keine Aussagen, die in die Kategorie **Autonomie gewähren** fallen – weder in bezug auf die hilfreichen Haltungen von Leitung noch als Wunsch.

In die Kategorie **Wertschätzung** durch die Einrichtungsleiterin fällt die Aussage: „dass ich das Gefühl habe, sie ist mir wohl gesonnen, grundsätzlich dadurch erstmal“.

Bei der Frage nach den Wünschen an die Leitung äußert dieselbe Betreuerin, dass sie sich, wenn es ihr schlecht gehe, wünsche, dass sie sich über ihre persönliche Situati-

on informiere, ihre Arbeit nicht negativ bewerte und andere Kollegen nicht als kompetenter darstelle.

Die **Fachkompetenz** der Einrichtungsleiterin wird in mehreren Aussagen betont. Sie verfüge über Beratungskompetenz, könne sich selbst reflektieren und ihre Schwächen zugeben („ist menschlich“) und nehme eine ihrer Rolle angemessene „Bestimmer“-Position ein, wozu auch gehöre, Respekt von den Betreuerinnen einzufordern.

Als Wunsch an die Einrichtungsleiterin wird formuliert, sie solle darüber nachdenken, wie das Gegenüber Ratschläge am besten annehmen könne.

Ruhe, als persönliche Kompetenz der Einrichtungsleiterin wird als hilfreich erlebt – „manchmal ist sie auch aufgeregt, dann hilft sie mir auch nicht.“

Das insgesamt positive Bild, das die Betreuerinnen von der Einrichtungsleiterin zeichnen wird abgerundet durch die Aussage: „Also im Grunde bin ich wunschlos glücklich.“ Diese Aussage macht deutlich, dass durch die vorher geäußerte Kritik zwar Verbesserungsvorschläge in Richtung der Einrichtungsleiterin genannt werden, diese Kritikpunkte aber nicht so schwer wiegen, dass sie die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigen.

Systemische Einrichtung in Niedersachsen

Zu den hilfreichen Haltungen des Einrichtungsleiters, die in die Kategorie Klarheit fallen, äußern sich die Betreuer der nach systemischem Konzept arbeitenden niedersächsischen Einrichtung sehr deutlich und differenziert. Hier steht die „direkte Kommunikation“ zwischen Einrichtungsleiter und Betreuern im Vordergrund. Als Qualität des Einrichtungsleiters werden klare Ansagen („man geht immer mit einem ja oder nein raus“) herausgestellt. Die Wichtigkeit, für die Betreuer „klar“ zu sein, wird auch in der Aussage: „man kann die Reaktionen einschätzen – man muss sich nicht auf ‚böse Überraschungen‘ einstellen“, deutlich.

Ein in diese Kategorie fallender offener Wunsch an den Einrichtungsleiter liegt im schaffen „klarer Zuständigkeiten“ – die hohe Fachkompetenz des Einrichtungsleiters, der sich mit den verschiedenen Bereichen der Einrichtung sehr gut auskenne, führe

dazu, dass er die tatsächlich für die Gruppen zuständigen Bereichsleitungen „schon mal übergeht“.

Auch in die Unterkategorie Offenheit/Zuhören, die wie die Kategorie Klarheit zur **Kommunikation** gehört, fallen einige Aussagen der Betreuer der niedersächsischen Einrichtung. Ein Betreuer stellt fest, dass der Einrichtungsleiter „ehrlich“ sei, ein anderer schätzt die Offenheit zwischen ihm und dem Einrichtungsleiter in Bezug auf den Austausch fachlicher Meinungen.

Zudem sind in der Einrichtung „bissige Auseinandersetzungen“ vor allem im Bezug auf strukturelle Fragen möglich – diese Aussage wurde der Kategorie Streitkultur zugeordnet.

Unterstützung/Förderung: Die von den Leitungskräften so stark betonte Förderung der Qualifikation von Mitarbeiter/innen findet sich, wenn auch weniger ausgeprägt, in den Interviews mit den Betreuern wieder. Zwei der drei Betreuer stellen heraus, dass Fort- und Weiterbildungen stark unterstützt werden.

Weitere Aussagen dieser Kategorie beziehen sich eher auf die direkte Unterstützung von Betreuern in Krisensituationen: der Einrichtungsleiter sei „bei Kriseninterventionen immer da, weil räumlich nah“ oder: „wenn er helfen kann, macht er das, definitiv“.

Alle drei in dieser Einrichtung interviewten Betreuer haben keine Wünsche an den Einrichtungsleiter, die in diese Kategorie fallen.

Die beiden Gruppenleiter der niedersächsischen Einrichtung machen deutlich, dass sie in Bezug auf die Kategorie **Autonomie gewähren** keine offenen Wünsche haben. Der Einrichtungsleiter fordert die Gruppenleiter auf, zum Beispiel im Kontakt mit den Jugendämtern Autonomie wahrzunehmen. In die Unterkategorie Eigene Vorstellungen verwirklichen lassen fallen folgende differenzierte Aussagen:

- eigene Vorstellungen verwirklichen können
- persönliche Ideen umsetzen können
- Kollegen selbst aussuchen können
- viel Unterschiedliches ausprobieren können

- Freiheit beim Verhandeln mit den Jugendämtern
- Heilpädagogische Anteile einbringen können.

Anders sieht es mit der Kategorie **Wertschätzung** aus: hier werden keine Aussagen auf die Frage nach den hilfreichen Haltungen des Einrichtungsleiters gemacht. Bezüglich der Wünsche an den Einrichtungsleiter, die in diese Kategorie fallen, äußert ein Betreuer, er wünsche sich eine Wertschätzung der Qualität der eigenen Arbeit und der Arbeit des Teams – er konkretisiert dies dahingehend, dass der Einrichtungsleiter „blindes Vertrauen“ in die Arbeit des Teams haben solle und dieses auch nach außen (gegenüber den Jugendämtern) vertreten solle. Zudem wünscht er sich Vertrauen von der Leitung in Bezug auf die Forderungen, die die Gruppe stellt – „Ihr macht gute Arbeit und macht weiter so und wenn ihr ein Bedürfnis habt: kommt.“ – so die konkrete Vorstellung darüber, welche Haltung der Einrichtungsleiter vertreten sollte.

In die Kategorie **Fachkompetenz** der Leitung fällt lediglich eine Aussage in Zusammenhang mit der Frage: was ist hilfreich? Der Einrichtungsleiter wird als kompetent erlebt, da er den Spagat zwischen verschiedenen Rollen, die er einnehmen muss (Teamleiter, Einrichtungsleiter, Gründer der Gruppe, Mitglied des Teams), bewältigt.

Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen

Bei der Beantwortung der Frage, „Welche Haltungen ihrer Leitung finden Sie hilfreich?“, werden in der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen lediglich zwei Bereiche genannt, in denen die Betreuer sich unterstützt fühlen:

Eine Aussage fällt in die Kategorie **Unterstützung/Förderung**. Hier stellt die Betreuerin fest, dass die zuständige Bereichsleitung ihre Einschätzung in Bezug auf die schwierige Entwicklung eines in der Gruppe lebenden Jugendlichen teilt.

Von den beiden Betreuern der Jugendwohngemeinschaft werden Aussagen getroffen, die in die Kategorie **Autonomie gewähren** fallen: „Die Heimleitung lässt uns selbstständig und alleine arbeiten“ und „uns werden wenig Steine in den Weg gelegt.“

Im Hinblick auf die Wünsche an die Einrichtungsleitung fallen Aussagen in alle Kategorien, lediglich die Kategorie **Autonomie gewähren** wird nicht erfüllt.

In die Kategorie **Kommunikation** – Offenheit Zuhören fallend, wird der Wunsch geäußert, offener mit der Einrichtungsleitung reden zu können. Vom Austausch mit der Einrichtungsleitung wird von dem interviewten Betreuer jedoch erwartet, „dass dabei auch etwas rumkommen“ müsste – „wenn man das Gefühl hätte, es wird einem dann mehr geholfen oder es bringt mehr.“

Bezüglich der **Unterstützung/Förderung**, wünschen die Betreuer sich „wirkliche“ Hilfe bei Problemen, unterstützende Kritik sowie Unterstützung allgemein. Zudem wünschen sie sich, motiviert zu werden und ein Mittragen ihrer Entscheidungen durch die Leitung.

Zur Kategorie **Wertschätzung** äußern alle drei Betreuer Wünsche: die Heimleitung sollte positive Ressourcen hervorheben – „ein Lob täte mir gut“, sich verständnisvoll und mitfühlend zeigen.

Die Betreuerin aus der Erziehungsstelle formuliert ihren Wunsch nach Wertschätzung folgendermaßen: „Ich werd hier nicht motiviert. Man kriegt nie zu hören: oh, das war aber mal gut, was ihr gemacht habt oder so, was, ich find, ich brauch das auch mal. Ich möchte auch mal hören: ich hab was gut gemacht. Und das kommt im Nachhinein dann nur so: ja, das hätte man auch noch so machen können, das hätte man so machen können, das hätte man so machen können und nicht so: ihr habt Entscheidungen getroffen und ich unterstütze die. Das würde ich mir mal wünschen.“

Die **Fachkompetenz** der Leitung ließe sich dahingehend verbessern, dass sie den Betreuern mehr fachlichen Rat gibt, es eine enge Zusammenarbeit gäbe, „wo wir auch von profitieren können.“ Auch bei der Entscheidungsfindung wird stärkere Unterstützung von der Einrichtungsleitung erwartet. Entscheidungen, die ein Team trifft, sollen entweder mitgetragen oder Alternativen aufgezeigt werden, wenn die Leitung anderer Meinung ist. Das Aufschieben von Entscheidungen wird als sehr negativ empfunden: „ich möchte nicht immer: wenn das dann soweit ist, dann schau’n wir mal. Ich möchte dann schon n Plan haben, irgendwie. Und den möchte ich dann auch vorgegeben bekommen.“

5.3.3 Kernkategorie: QUALIFIKATION

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Aufgaben und Kompetenzen zwischen Einrichtungsleitungen und Betreuern aus Sicht der Betreuer klar verteilt sind: die Einrichtungsleiter/innen sollen dafür sorgen, dass den Mitarbeitern die für die Arbeit mit den Jugendlichen notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen. Hierfür steht vor allem die **Fachkompetenz** der Leitung. In der heilpädagogischen Einrichtung, in der nach den Beschreibungen der Betreuer die Leitung nicht über die erwünschte **Fachkompetenz** verfügt, wird diese deutlich gewünscht. Ebenfalls wichtig für die Betreuer ist die **Wertschätzung** durch die Leitung, die mit der **Unterstützung** und **Förderung** einhergeht.

Die Betreuer äußern einen hohen Anspruch an die Qualifikation und Professionalität der Einrichtungsleiter/innen. Von den Betreuern der beiden Einrichtungen, die auf der Basis eines systemischen Einrichtungskonzepts arbeiten, wird diese für verschiedene Bereiche konstatiert. Die Wünsche an die Einrichtungsleitung gehen ebenfalls in die Richtung eines noch stärker professionellen Umgangs mit den Betreuern.

Je nach Situation soll die Einrichtungsleitung eingreifend unterstützend tätig sein bzw. eher im Hintergrund mit ihrer fachlichen Kompetenz zur Verfügung stehen.

Die interviewten Leitungskräfte betonten die Förderung der Qualifikation der Betreuer. Diese kommt auch in den Interviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Kategorie **Unterstützung/Förderung** vor – dadurch, dass ihre Qualifikation gefördert wird, fühlen sie sich unterstützt.

Das Eingreifen in Krisensituationen führt nicht dazu, dass die Betreuer sich in ihrer **Autonomie** eingeschränkt fühlen.

Insgesamt ist festzustellen, dass für alle interviewten pädagogischen Fachkräfte die **QUALIFIKATION** wichtig ist, die sich deshalb als Kernkategorie für diesen Teil der Untersuchung herauskristallisierte. Dabei wird betont, dass jede/r für ihren/seinen Arbeitsbereich qualifiziert sein soll – dazu gehört auch, die Grenzen der eigenen Kompetenzen zu erkennen und sich darauf verlassen zu können, dass die jeweils andere Gruppe bestimmte Bereiche übernimmt.

5.3.4 Wodurch fühlen die Betreuer sich außerdem unterstützt?

Zur Beantwortung der Frage, wodurch die Betreuer sich zusätzlich zur Einrichtungsleitung unterstützt fühlen, fließt die Auswertung der Interviewfrage - „Was unterstützt Sie sonst noch in ihrer Arbeit?, Gibt Ihnen Kraft, diese Arbeit machen zu können?“ – ein. Durch diese Frage sollte erfasst werden, welche Unterstützungssysteme für die Betreuer über die Einrichtungsleitung hinaus wichtig sind.

Die Auswertung ergab folgendes Kategorienschema:

Kategorie	Beispiel	Anzahl der Aussagen dieser Kategorie
I Eigenmotivation	„Motivation aus mir selbst heraus“	1
II Entscheidung für den Job	„entschieden habe, dass ich das jetzt noch mache“	2
III Motivation durch die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen	„das ist definitiv das, was man hier schafft.“ – das Gefühl für und mit Kindern und Eltern etwas zu schaffen	12
IV Privater Ausgleich	Familie, privates Umfeld – „das gibt mir am meisten Kraft“	7
V Weiterbildung	Durch Weiterbildung wurde der „Anspruch an die eigene Arbeit gut gefüttert“	4
VI Träger	Arbeitsbedingungen sind perfekt	5
VII Kollegen a) Team b) Kollegen aus der Einrichtung	Gute Zusammenarbeit im Team motiviert „Großteil der Kollegen ist, finde ich, schon cool, weil, die unterstützen einen. [...] man kann sich fachlichen Rat holen, aber man kann auch mal hingehen, um sich auszukotzen, ohne dass das dann übel genommen wird oder so.“	2

Einrichtung in Sachsen-Anhalt

Die **Entscheidung für den Job** äußert sich bei einer Betreuerin der Wohngruppe in Sachsen-Anhalt, indem sie betont, die Arbeit stehe in ihrem Leben an erster Stelle.

Dieselbe Betreuerin drückt die **Motivation durch die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen** dadurch aus, dass sie für sich feststellt, dass es ihr mit den Kindern gut gehe.

Weiterbildung sei wichtig für sie: „mir geht’s wirklich darum, dass ich immer das Gefühl hab: es reicht nicht aus, was ich weiß, um den Kindern zu helfen oder hier zu arbeiten.“

Da ihr die Arbeit nach dem systemischen Konzept sehr liege, trage auch dies zur Motivation bei – die Aussage fällt in die Kategorie **Träger**.

Systemische Einrichtung in Niedersachsen

Einer der Betreuer der systemisch orientierten Einrichtung in Niedersachsen stellt fest, dass er „aus sich selbst heraus“ motiviert sei, dieser Tätigkeit nachzugehen (**Eigenmotivation**).

Die **Motivation durch die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen** spielt für alle drei interviewten Betreuer der systemischen Einrichtung in Niedersachsen eine Rolle. Ein Betreuer stellt dar, dass diese Motivation ein breites Spektrum abdeckt, von der Arbeit mit den Kindern an sich, bis zum Treffen ehemaliger Kinder in der Stadt und dem Gefühl, durch die pädagogische Tätigkeit etwas zu erreichen. Ein anderer stellt fest: „95 % der Jugendlichen motivieren, zur Arbeit zu kommen.“

Der **Private Ausgleich** spielt für zwei Betreuer dieser Einrichtung in diesem Rahmen eine Rolle. Die durch den Schichtdienst entstehenden Freiräume werden genutzt, um neue Kraft für die Arbeit mit den Jugendlichen zu schöpfen.

Die vom Träger gewährte **Weiterbildung** wird von zwei Betreuern als unterstützend für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen sowie für ihren eigenen Anspruch an die Arbeit erlebt.

In die Kategorie Motivation durch den **Träger** fällt die Aussage der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber sowie die Feststellung, dass die Arbeitsbedingungen „perfekt“ seien.

Heilpädagogische Einrichtung in Niedersachsen

Alle Betreuer der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen fühlen sich durch die **Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen** motiviert: „wenn ich sehe, wie glücklich zum Beispiel Q. und R. sind. So, das ist die größte Motivation. [...] Nicht, dass sie mir Zuneigung zeigen, aber dass ich sehe, sie sind in der Grundtendenz zufrieden und vielleicht auch n Stück weit glücklich.“

Ebenso äußern sich alle drei zum **Privaten Ausgleich**: neben der Arbeit ist es wichtig, das private Umfeld als Kraftquelle zu nutzen. Weiterhin spielt der „Abstand der Freiwoche“ eine Rolle – „natürlich, da kann ich, wie gesagt, mich zuhause auch regenerieren, wenn es zu stressige Phasen gibt hier.“

Die guten Arbeitsbedingungen, die der **Träger** bietet, motivieren ebenfalls. Ein Betreuer berichtet, dass Bewerbungen bei anderen Trägern ergeben hätten, dass die Konditionen dort wesentlich schlechter seien.

Die Bedeutsamkeit der **Kollegen** wird lediglich von den drei Betreuern der heilpädagogischen Einrichtung thematisiert. Hier ist ein Zusammenhang mit der als nicht ausreichend erlebten Unterstützung durch die Heimleitung zu sehen. Ein Teil dieses Bedürfnisses wird von den Kollegen des eigenen Teams und von denen anderer Gruppen aufgefangen.

Die Betreuerin aus der Erziehungsstelle, die weitgehend allein arbeitet, sucht sich diese Unterstützung bei anderen Kollegen der Einrichtung: „Großteil der Kollegen ist, find ich, schon cool, weil, die unterstützen einen. [...] man kann sich fachlichen Rat holen, aber man kann auch mal hingehen, um sich auszukotzen, ohne dass das dann übel genommen wird oder so.“

Zusammenfassung:

Großen Raum in der Beantwortung der Frage „Wodurch fühlen die Betreuer sich außerdem unterstützt?“ nimmt die **Motivation durch die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen** ein. In allen drei Einrichtungen betonen die pädagogischen Fachkräfte, dass sie den Ansporn für ihre Tätigkeit aus der positiven Resonanz, die sie von den Betreuten erhalten, ziehen.

Neben dem **privaten Ausgleich**, der ebenfalls quer durch die Einrichtungen für die Betreuer wichtig ist, spielen die Arbeitsbedingungen eine große Rolle. Alle interviewten Mitarbeiter äußern sich positiv über ihren Arbeitgeber und haben in Bezug

auf die Arbeitsbedingungen „wenig Wünsche offen“. Dies spiegelt sich besonders in Bezug auf die Arbeitszeiten und die Vergütung der Arbeit wider. Zwei Betreuer aus zwei verschiedenen Einrichtungen erzählen zum Beispiel, dass Bewerbungen bei anderen Trägern ergeben hätten, dass dort die Konditionen wesentlich schlechter seien.

Die Möglichkeit, eigene Vorstellungen und Ideen in das Arbeitsfeld einzubringen ist in allen Einrichtungen gegeben. Zudem fördern die Träger alle Mitarbeiter im Bereich der **Weiterbildung** und bieten ihnen damit die Option sich für sich persönlich sowie für ihre Tätigkeit innerhalb der Einrichtung weiter zu qualifizieren.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden anhand der Forschungsfragen diskutiert.

Im Anschluss daran wird die Anlage der Untersuchung kritisch hinterfragt, um eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen.

6.1 Welchen Sinn konstruieren die interviewten Jugendlichen aus der stationären Unterbringung?

Zehn der elf interviewten Jugendlichen sehen das Leben in der Wohngruppe als positiven Aspekt ihres Lebens und nutzen es für sich. Als Kernkategorie aus den Aussagen der Jugendlichen stellte sich **DIE STATIONÄRE JUGENDHILFE ALS RESSOURCE** heraus. Die einzelnen Aspekte dieser Kernkategorie werden im Folgenden diskutiert.

6.1.1 Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben

Von den älteren Jugendlichen wird das Leben in der Wohngruppe als Zwischenschritt in die Selbstständigkeit genutzt. Die Verselbstständigung steht damit auch im Mittelpunkt ihrer Aussagen. Es gilt, noch das zu lernen, was für das Leben in der eigenen Wohnung wichtig und notwendig ist – sowohl die Jugendlichen als auch die Betreuer fokussieren dies deutlich. Jedoch mit unterschiedlichem Schwerpunkt: Die Jugendlichen beschränken sich eher auf das Leben in der Wohngruppe und nutzen die dort zur Verfügung stehenden Ressourcen. Externe Ressourcen werden von ihnen kaum erwähnt. Sie denken, dass sie das Leben in der eigenen Wohnung meistern können, wenn sie die in der Wohngruppe angebotene Unterstützung für sich nutzen. Für die Jugendlichen heißt selbstständig werden, „alleine klarzukommen“, also den Alltag ohne Unterstützung bewältigen zu können. Das angewiesen sein auf ein soziales Netzwerk bedeutet für sie eine Einschränkung der Selbstständigkeit.

Kritisch anzumerken ist hier, dass die Betonung der bisher erreichten Selbstständigkeit durch die Jugendlichen unter Umständen auch Verdrängungsmechanismen beinhaltet.

MEMO: Interview Frank: Thema: Selbstüberhöhung

17. Januar 2008

Auf die Frage: „Mit wem kannst du über deine Ziele reden?“ antwortet Frank: „Es soll jeder Anteil haben, an meinem hervorragenden Leben, ne.“

Diese, auf den ersten Blick positive Selbstaussage, kann mit Antonovsky auch kritisch als Selbstüberhöhung interpretiert werden (Antonovsky 1997, S. 40). Personen, die unreflektiert in allen Bereichen eine sehr hohe Selbsteinschätzung äußern, haben ein „rigides“ Kohärenzgefühl und werden deshalb früher oder später von der Realität auf den Boden geholt werden und dann unter Umständen einen totalen Zusammenbruch erleben, so Antonovskys Hypothese.

Das, was ich über Frank weiß und wie ich seine Situation einschätze, würde dieser Hypothese entsprechen. Für ihn ist es sehr wichtig, sein äußeres Bild zu wahren und sich als unverletzbar darzustellen. Bei genauerem Hinhören wird aber deutlich, dass diese Fassade von ihm nur begrenzt aufrechtzuhalten ist. Im Verlauf des Interviews äußert er z.B. auch, dass er auf die Unterstützung der Betreuer angewiesen ist.

Aus systemischer Perspektive ist es sinnvoll, an den Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen anzuknüpfen. In diesem Sinn können Verdrängungsmechanismen auch als derzeit bestmögliche Lösung der Lebenssituation gesehen werden.

Für die 13 bis 15jährigen Jugendlichen ist das selbstständige Leben in einer eigenen Wohnung noch weit von ihrem derzeitigen Alltag entfernt, dennoch haben sie das Ziel: „eigene Wohnung“ bereits im Blick. Zwei der interviewten Jugendlichen haben ältere Geschwister, die im Betreuten Wohnen oder in einer eigenen Wohnung leben – dies fördert den Fokus auf die Verselbstständigung. Das Modell der Wohngruppe, in der sie zur Zeit leben, beinhaltet, zuerst in das Betreute Wohnen und anschließend in die eigene Wohnung zu ziehen.

6.1.2 Den Jugendlichen stehen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung

In der Wohngruppe stehen den Jugendlichen Ressourcen zur Verfügung, die ihnen ohne die stationäre Unterbringung wahrscheinlich nicht zugänglich wären. Entgegen der Vermutung der Untersucherin werden von keinem der interviewten Jugendlichen die materiellen Ressourcen genannt – ein eigenes, häufig nach eigenen Wünschen eingerichtetes Zimmer, regelmäßiges Taschengeld, Geld für Bekleidung etc. –, die das Leben in der Wohngruppe mit sich bringt.

Im Verlauf der Auswertung hat sich als deutlicher Schwerpunkt in den Aussagen der Jugendlichen die Unterstützung durch die Betreuer/innen herausgestellt. Zu Beginn der Untersuchung war dieser Aspekt der Untersucherin noch nicht deutlich, wie folgendes Memo zeigt:

MEMO: Unterstützung der Kinder und Jugendlichen darin was ihnen selbst wichtig ist

06. Mai 2007

Wenn ich allgemein an die Interviews zurückdenke, erinnere ich wenig in Richtung: es ist gut, dass ich hier in der Gruppe bin, weil ich unterstützt werde. Beim darüber Nachdenken fällt mir eher ein, wie sehr ich nachfragen musste, um überhaupt eine Antwort darauf zu bekommen, wofür die Betreuer/innen den Jugendlichen nützlich sind.

Heißt das, dass wir, als Erwachsene, deren Job es ist, die Jugendlichen zu fördern, uns viel zu wichtig nehmen?

Auch bei den Kindern der Rückführungsgruppe war nichts davon zu hören, dass sie nun froh sind, verlässliche erwachsene Bezugspersonen zu haben. Allenfalls sind sie wichtig, wenn man mit ihnen etwas Nettes/Besonderes unternehmen kann.

Waren also die Beobachtungen in der Einrichtung in der Schweiz, dass es einen wesentlich stärkeren Bezug der Jugendlichen untereinander als zu den Betreuern gibt, wirklich so außergewöhnlich oder ist es nicht im Allgemeinen, also auch in den anderen in die Untersuchung einbezogenen Gruppen so, dass die Jugendlichen sich eher auf sich selbst und/oder auf die anderen mit ihnen lebenden Jugendlichen verlassen als auf die Erwachsenen? Wäre logisch in dem Sinn, dass gemeinsame Erfahrungen verbinden.

Was mich an der Jugendwohngemeinschaft am meisten beeindruckt hat war, dass die Jugendlichen ein Ziel vor Augen hatten, dass sie aus sich selbst heraus etwas erreichen wollten. Das Ziel aller in der Jugendhilfe Tätigen sollte doch sein: sich überflüssig zu machen, die Jugendlichen dazu zu befähigen, aus sich selbst heraus ihre Ziele zu verfolgen.

Ich stelle beim Nachdenken über diesen Punkt immer wieder fest, dass die Jugendlichen nicht so ge-

antwortet haben, wie es meinen Erwartungen (Hypothesen/Theorien) entsprochen hätte, dass sie eben nicht von sich aus die positiven Eigenschaften der Betreuer/innen aufgezählt haben. – Aber heißt das, dass Heimerziehung nicht sinnvoll und wichtig ist? Ich glaube nicht.

Vielleicht müssen die in der Jugendhilfe arbeitenden Professionellen sich damit abfinden, dass das Wichtigste, was sie tun ist, einen Rahmen zu bieten. Einen Raum, in dem die Kinder und Jugendlichen aufwachsen/sich entwickeln können.

Ist Beziehungsarbeit also vielleicht gar nicht so wichtig?

Im weiteren Verlauf der Auswertung stellte sich heraus, dass die Beziehung zwischen Jugendlichen und Betreuern für die Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat, der „auf den ersten Blick“ noch nicht sichtbar wurde.

Die Wichtigkeit der Betreuer hängt dabei auch von der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern ab. Besonders die Jugendlichen, die keinen oder nur sehr wenig Kontakt zu ihren Eltern haben, sind auf die Beziehung zu den Betreuern als „Ersatz“ angewiesen.

Mehrere Jugendliche beschreiben die Wohngruppe als Raum, in dem jemand ist, der sich um sie kümmert: Die 17jährige Nicole zum Beispiel, die äußert: „Ich brauche keine Eltern.“ betont im weiteren Verlauf die Wichtigkeit der Unterstützung durch ihre „Bezugsbetreuerin“.

Bei den älteren Jugendlichen geht es hier vor allem darum, dass sie in der Vorbereitung auf ihr selbstständiges Leben unterstützt werden, zum Beispiel bei Ämtergängen begleitet werden.

Die Bedeutung einer erwachsenen Bezugsperson, die sich kümmert, wie von den Jugendlichen geäußert wird, stimmt mit den Ergebnissen der in Kapitel 3 vorgestellten Studien überein.

Obwohl für die Jugendlichen klar ist, dass die Betreuer ihren Lebensunterhalt damit verdienen, sie zu versorgen, machen die Beschreibungen der Jugendlichen deutlich, dass sie die Betreuer als „wirklich für sie da seiend“ erleben. Besonders augenfällig wird dies in der systemischen Einrichtung in Niedersachsen, in der es zwei Wohngruppen gibt, in denen der/die Gruppenleiter/in in einer Wohnung im gleichen Haus lebt. Diese beiden Gruppenleiter/innen werden von den Jugendlichen als besonders

bedeutsam beschrieben. Die anderen nehmen weniger oder gar keinen Raum in den Ausführungen ein.

Neben dem Gefühl, sich auf sie verlassen zu können, ist Sympathie ein wichtigstes Merkmal dafür, ob mit Betreuern/Betreuerinnen gut klarzukommen ist

Die Klarheit der Jugendlichen in Bezug auf die Rolle und Aufgabe der Betreuer kann dazu führen, dass sie in ihrer weiteren Verselbstständigung weitgehend vor Enttäuschungen durch nicht erfüllte Erwartungen in der Beziehung zu den Betreuern bewahrt bleiben. Hier bestätigt sich das Untersuchungsergebnis von Niederberger und Bühler-Niederberger (1988), dass in Wohngruppen ein Kompromiss gefunden werden kann zwischen der erlebten Gemeinschaft und der Tatsache, dass die Zugehörigkeit mit der Beendigung der stationären Jugendhilfemaßnahme endet.

Von den Betreuern bekommen die älteren Jugendlichen die für die Verselbstständigung notwendige Unterstützung. Hinzu kommt die Sicherheit, dass „jemand da ist“ (Anna, 17 Jahre). Wolf (1999, S. 370) stellt in seiner Untersuchung in diesem Zusammenhang fest, dass bei den beobachteten Jugendlichen eine deutliche Abhängigkeit von den Betreuern besteht. Diese wurde in der hier vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt. Lediglich eine der Jugendlichen (Nicole, 17 Jahre) macht ihre Zukunftsängste dadurch deutlich, dass sie „immer weiter betreut werden möchte“. Alle anderen sehen in den Betreuern Begleiter des Übergangs.

Der Status der Betreuer ist für die befragten Jugendlichen klar. Es ist ihr „Job“, sich um die Jugendlichen zu kümmern und es ist eindeutig, dass sie Aufgaben übernehmen, die „eigentlich“ Eltern übernehmen. Diese Unmissverständlichkeit führt dazu, dass die Jugendlichen die Betreuer für sich und ihre Entwicklung nutzen können. Daraus resultierend, dass es ihr „Job“ ist, sie zu versorgen, entsteht für die Jugendlichen eine Verlässlichkeit der Erwachsenen, die sie bisher in ihrem Leben vermutlich selten erlebt haben.

6.1.3 Die Wohngruppe als „Zuhause“

Besonders von den jüngeren (13 bis 15jährigen) Jugendlichen wird die Wohngruppe als Schutzraum beschrieben. Aber auch einige der Älteren machen deutlich, dass es ihnen in der Wohngruppe besser geht als zu Hause: „Es ist schon schwierig hier als Heimkind zu wohnen, in Anführungsstrichen, weil in der Schule sagen die das: Heimkinder und eh und...[die Jugendliche nennt den Namen der Einrichtung] Das ist natürlich schwer, aber ich denke mal, uns geht's besser als anderen Kindern, die auch meist zu Hause wohnen und Schläge kriegen oder, keine Ahnung, halt nichts zu essen kriegen und, ja.“ (Funda, 16 Jahre).

Sechs der sieben 16 bis 18jährigen Jugendlichen betonen, dass es ihnen erst einmal darum ging, die für sie anstrengende bzw. nicht mehr tragbare Situation im Elternhaus zu verlassen.

Sie verfügen über ein Bewusstsein darüber, dass sie in der Wohngruppe besser aufgehoben sind, als sie es in ihrer Herkunftsfamilie waren. Dies relativiert das negative Stigma „Heimkind“ und führt dazu, dass sie die Angebote der Gruppe und die Betreuer für sich nutzen.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich schließen, dass die Erkenntnis der Jugendlichen darüber, warum sie in der stationären Jugendhilfe untergebracht sind, zu einem Einlassen auf die Maßnahme führt. Hieraus resultiert, dass den Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden sollte, ihre Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und die Hintergründe für die Aufnahme in die Einrichtung zu reflektieren.

Gelingt dies, können die Jugendlichen die stationäre Unterbringung dazu nutzen, sich weiterzuentwickeln und auf die Verselbstständigung vorzubereiten. Sie werden nicht durch Loyalitätskonflikte absorbiert.

Besonders deutlich wurde dies bei drei der vier 13 bis 15jährigen interviewten Jugendlichen der systemischen Einrichtung in Sachsen-Anhalt. Sie konnten genau beschreiben, warum sie in der Einrichtung untergebracht wurden. Dies ist als deutlicher Hinweis auf die Reflexionsstruktur in der Einrichtung zu sehen: mit den Jugendlichen wird an den Hintergründen über ihren Aufenthalt in der Wohngruppe gearbeitet. Dieses Wissen erhöht ihre Motivation, den Aufenthalt in der Wohngruppe zur persönlichen Weiterentwicklung wahrzunehmen.

Die Gruppe bildet ein soziales Netzwerk, das die Jugendlichen hinzugewinnen – ihr „altes“ Netzwerk bleibt, zumindest teilweise, bestehen/ wird weiter gepflegt, vor allem bei den Jugendlichen, die sozialraumnah untergebracht sind.

Wenig Interesse äußern die Jugendlichen am Ausbau ihres sozialen Netzwerkes über Vereine oder ähnliches. Die genannten Außenkontakte bestehen vor allem in den sozialen Beziehungen zum Herkunftsmilieu und den Kontakten in der Gruppe.

Besonders bei den Jugendlichen, die klar äußern, sich für das Leben in der Gruppe entschieden zu haben, fällt auf, dass die Wohngruppe ihren Lebensmittelpunkt darstellt. Aus ihren Aussagen wird erkennbar, dass die Wohngruppe als „Ersatz“ für ihr nicht funktionierendes Familiensystem fungiert. Betreuer und Mitbewohner/innen übernehmen Rollen, die sonst Familienmitglieder übernehmen würden. Zudem ist davon auszugehen, dass der ähnliche Erfahrungshintergrund der Jugendlichen hier zusätzlich Nähe schafft.

6.2 Wird die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie gefördert?

Eine Herausforderung für die in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen ist es, einen eigenen Weg zwischen der klar strukturierten Welt der Wohngruppe und ihrem Herkunftsmilieu zu finden. Eine aus der Beschäftigung mit der systemischen Theorie entstandene Hypothese war hier, dass es für die Jugendlichen wichtig ist, sich mit beiden Milieus – dem Lebensort Wohngruppe und der Herkunftsfamilie – auseinanderzusetzen, da daraus die Möglichkeit entsteht, die Erfahrung zu integrieren und ein eigenes Lebenskonzept zu entwickeln.

Der Umgang mit den Eltern wurde aus drei Perspektiven untersucht:

- die Jugendlichen wurden nach ihrem Kontakt zu den Eltern gefragt,
- in den Betreuer/inneninterviews wurden die Haltungen zu den Eltern und die konkrete Umsetzung der Elternarbeit erfasst
- und die Einrichtungsleiter/innen der konzeptionell systemisch arbeitenden Einrichtungen wurden nach der Verankerung der Elternarbeit in den Konzepten der Einrichtungen gefragt.

Zur Elternarbeit hatte sich aufgrund der Heterogenität der Aussagen keine Kernkategorie herausgebildet – deshalb wird an dieser Stelle diskutiert, wie, wann und in welcher Art und Weise die Eltern der stationär betreuten Jugendlichen als Ressource erlebt werden.

Die Sicht der Jugendlichen:

Wie sich der Kontakt zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern gestaltet, hängt vor allem davon ab, aus welchen Gründen die Jugendlichen in der Einrichtung untergebracht wurden. Die elf interviewten Jugendlichen teilen sich hier in zwei Gruppen:

- Eine Gruppe sind drei der 13 bis 15jährigen Jugendlichen, die schon seit ihrer Kindheit in der Einrichtung leben, da sie als Schutzmaßnahme von den Jugendämtern aus ihren Familien herausgenommen wurden.
- Die zweite Gruppe sind sechs der 16 bis 18jährigen Jugendlichen, die alle erst als Jugendliche in der Einrichtung aufgenommen wurden und zumindest zum Teil selbst entschieden haben, dass sie nicht mehr bei ihren Eltern leben können. Zwei der befragten Jugendlichen können nicht in diese Gruppen eingeordnet werden.

Bei den jüngeren Jugendlichen (13 bis 15jährige) wird aus ihren Beschreibungen deutlich, dass die Betreuer gemeinsam mit ihren Eltern und dem Jugendamt über die Besuchskontakte zwischen ihnen und ihren Familien entscheiden. Hierbei fällt auf, dass alle Jugendlichen mit den getroffenen Regelungen zufrieden sind.

Die älteren Jugendlichen (16 bis 18jährige) regeln die Kontakte zu ihren Eltern weitgehend selbstständig. Zwei der Jugendlichen beschreiben, dass allein durch die Unterbringung in der Jugendhilfeeinrichtung ein besseres Verhältnis zwischen ihnen und ihren Eltern entstanden ist.

In einigen der Interviews wird die besondere Rolle der Betreuer/innen mit systemischer Weiterbildung in der Unterstützung der Familienkontakte augenfällig. Die wertschätzende Haltung, die z.B. Frau L. einer Mutter, die in Haft ist, entgegenbringt wird von der Jugendlichen sehr hervorgehoben.

Zwei der Jugendlichen äußern offen die Sehnsucht, ein Familienleben zu führen: Die 15jährige Chantal sagt: „Heim is halt nich so schön.“ Sie begründet dies damit, dass es eben „nicht Familie“ ist. Die 13jährige Katharina betont, dass es besser wäre, noch in der Pflegefamilie zu sein - „hätt ich noch 'n Bruder und alles“.

Obwohl diese Jugendlichen in der Regel nicht die Erfahrung gemacht haben, dass Eltern Erziehungsaufgaben übernehmen, sprechen sie darüber, „was Eltern eigentlich machen“. An diesem Elternbild der Jugendlichen kann für die Ressourcenförderung angeknüpft werden, da die Jugendliche die Förderung auf dem Hintergrund ihrer eigenen Familienbilder „verstehen“.

Bei allen interviewten Jugendlichen geht die Perspektive klar in Richtung Verselbstständigung – keine/r der Jugendlichen erwähnt die Option einer Rückkehr in die Familie.

Die Sicht der Betreuer/innen:

Allen interviewten Betreuer/innen ist die Bedeutung der Eltern für die Jugendlichen bewusst. Die daraus folgenden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit sind jedoch unterschiedlich.

Die Interviews zeigen Unterschiede in der Haltung den Eltern gegenüber, die sich am Qualifikationsfaktor „systemische Weiterbildung“ festmachen lassen. Die pädagogischen Fachkräfte, die eine systemische Weiterbildung absolviert haben, äußern eine wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber – wie oben beschrieben, nehmen die Jugendlichen diese Haltung deutlich wahr und konnotieren sie als positiv.

Diese Betreuer/innen legen sehr großen Wert auf die positive Gestaltung der Elternkontakte und schaffen Rahmenbedingungen, die es den Eltern ermöglichen, sich in der Gruppe wohl zu fühlen.

Die persönliche Motivation der Betreuer/innen, aus der heraus sie mit den Eltern arbeiten, stellt einen weiteren wichtigen Aspekt für die Gestaltung der Elternarbeit dar. Einige der Betreuer/innen halten die Arbeit mit den Eltern nur in den Fällen für sinnvoll, in denen jene einen direkten positiven Einfluss auf die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen haben, den Betreuer/innen also ein Teil ihrer Arbeit „abgenommen“ wird. In anderen Fällen wird eher die Abgrenzung bzw. der Nicht-Kontakt zu den Eltern unterstützt. Inwieweit dies Loyalitätskonflikte bei den Jugendlichen fördert, wird aus den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchung nicht deutlich.

Die Betreuerinnen der systemischen Einrichtung in Sachsen-Anhalt sowie ein Betreuer der systemischen niedersächsischen Einrichtung unterstützen eine „realistische“ Einschätzung des Herkunftsmilieus. Das heißt in der Einrichtung in Sachsen-Anhalt zum Beispiel, einen Jugendlichen auch gegen anfängliche Widerstände des Jugendamtes zu den Eltern zu beurlauben und ihm damit eine Auseinandersetzung mit der Situation seiner Eltern zu ermöglichen.

Ein anderer Weg, die betreuten Jugendlichen von der Sorge um ihre Angehörigen zu entlasten, besteht darin, dass die Betreuer/innen den Kontakt zu diesen aufrecht erhalten.

Ein Jugendlicher der systemischen niedersächsischen Einrichtung sieht sich nicht in der Lage, sich von seiner überbehütenden Mutter abzugrenzen. Für ihn stellt es eine Entlastung dar, dass die Betreuer/innen den Kontakt zu seiner Mutter halten.

Konzeptionelle Vorgaben:

Der Einfluss der strukturellen Vorgaben bezüglich der Elternarbeit erscheint begrenzt: auch in den Einrichtungen, die systemisch ausgerichtet sind und in denen die Elternarbeit in den Konzeptionen der Einrichtungen festgelegt sind, ist die persönliche Haltung der Betreuer/innen entscheidend für die Gestaltung der Elternarbeit.

Betrachtet man die systemische Weiterbildung mindestens einer pädagogischen Fachkraft in der Gruppe als strukturelle Vorgabe für die Arbeit systemisch orientierter Einrichtungen, kann ein Zusammenhang zwischen dieser Vorgabe und der Zusammenarbeit mit den Eltern festgestellt werden. Betreuer/innen mit systemischer Weiterbildung richten den Blick deutlich auf eine gute Kooperation mit den Eltern. Dies hat aber nicht unbedingt Einfluss auf die Haltung der Betreuer/innen in der Gruppe, die keine systemische Weiterbildung absolviert haben, wie das Beispiel aus der systemisch ausgerichteten niedersächsischen Einrichtung zeigt.

6.3 Welchen Sinn konstruieren die Betreuer aus der stationären Unterbringung?

Die Kernkategorie **DIE STATIONÄRE UNTERBRINGUNG ALS RESSOURCE** bedeutet für die befragten Betreuer vor allem, dass sie ihre pädagogische Arbeit darauf ausrichten, ein Unterstützungssystem für jede/n einzelne/n Jugendliche/n zu schaffen.

Neben der Förderung der Außenorientierung wird aus ihren Aussagen deutlich, dass sie die Jugendlichen in ihren Belangen unterstützen. Die Frage, wie es gelingen kann, den Jugendlichen den Lebensbereich zu schaffen, den sie benötigen, um ihren eigenen Weg zu finden, ist eine, mit der sich die im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung befragten Betreuer beschäftigen.

Der Schwerpunkt der Betreuer liegt darin, den Jugendlichen auch externe Ressourcen zu erschließen, die sie für das Leben der Jugendlichen in der eigenen Wohnung wichtig finden. Eine Anbindung an Vereine und ein Freundeskreis außerhalb der Einrichtung werden deshalb genauso unterstützt wie die Kontakte zu Eltern und Geschwistern.

Um die Eigenverantwortung der Jugendlichen zu mobilisieren, werden auch institutionalisierte Mechanismen genutzt. So muss sich in der systemischen Einrichtung in Niedersachsen der Platz in der Verselbstständigungsgruppe zum Beispiel erarbeitet werden. Ein Einzug dort, der für die Jugendlichen einen einrichtungsinternen Aufstieg bedeutet, findet nicht „automatisch“ statt. Es besteht auch die Möglichkeit, wieder in die Wohngruppe zurückversetzt zu werden – dies birgt für die Jugendlichen wahrscheinlich eine hohe Motivation, sich in der Verselbstständigungsgruppe zu bewähren.

Die 16jährige Funda zum Beispiel, die vor der Aufnahme in der systemischen Einrichtung in Niedersachsen bereits in zwei anderen Einrichtungen untergebracht war und dort häufig abgängig war, sieht in der Verselbstständigungsgruppe die Chance, zu beweisen, was sie kann.

Hier liegt es in der Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte zu entscheiden, wann der richtige Zeitpunkt gekommen ist, darauf zu vertrauen, dass die Jugendlichen mit der Selbstständigkeit, die großen Freiraum mit sich bringt, zurechtkommen. Neben

dieser Einschätzung gilt es mit den Jugendlichen an deren Selbsteinschätzung zu arbeiten.

Im Sinne des Capabilities-Konzepts werden die Verwirklichungschancen der stationär untergebrachten Jugendlichen erhöht. Ihnen stehen Ressourcen zur Verfügung, die es ohne die Jugendhilfemaßnahme nicht gebe.

Die Aufgabe, Ermöglichungsbedingungen (Oelkers & Schröder 2008) zu stellen, das heißt Ressourcen für individuelle Entwicklung zugänglich zu machen, sehen die hier interviewten Fachkräfte als eine ihrer Hauptaufgaben an.

6.4 Wird die Handlungskompetenz der in der stationären Jugendhilfe unterbrachten Jugendlichen gestärkt?

Als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung lässt sich festhalten, dass die interviewten Jugendlichen sich in ihren Interessen unterstützt fühlen. Darüber, welche Auswirkungen dies für die Entwicklung ihrer Handlungskompetenz hat, lassen sich lediglich hypothetische Aussagen treffen. Die Jugendlichen sind sich ihrer Fähigkeiten und ihrer Ressourcen bewusst, nutzen jedoch auch noch sehr stark die externen Ressourcen, die ihnen in der stationären Jugendhilfe zur Verfügung stehen. Darüber, ob es ihnen in der Selbstständigkeit, das heißt im Leben in der eigenen Wohnung, gelingen würde, ohne diese externen Ressourcen zurecht zu kommen, lässt sich keine Aussage treffen. Es ist zu vermuten, dass das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen und die Fähigkeit, auf externe Ressourcen zurückzugreifen, für ein selbstständiges Leben hilfreich sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen sowie durch die Erfahrung, in der Wohngruppe die für die Selbstständigkeit notwendigen Kompetenzen erlernen zu können, ein Zuwachs in der Ausprägung des Kohärenzgefühls entsteht, vor allem in Bezug auf die kognitiv-emotionale Komponente der „Handhabbarkeit“.

Soweit es in ihrem Rahmen möglich ist, aktivieren die Betreuer/innen der untersuchten Einrichtungen die Eigenverantwortung der Jugendlichen.

Besonders die älteren Jugendlichen äußern ein Bewusstsein über ihre Kompetenzen. Bei den jüngeren Jugendlichen lässt die in der Einrichtung erfolgte Reflexion über die Gründe für die Unterbringung in der Wohngruppe darauf schließen, dass eine Auseinandersetzung mit dem Herkunftsmilieu gefördert wird. Diese macht zum einen ein „Sich Einlassen“ auf die Unterbringung möglich, zum anderen fördert sie die Selbstständigkeit der Jugendlichen, weil sie zu einer realistischen Einschätzung ihrer Situation kommen können.

Die beobachtete wertschätzende Betonung dessen, was die Jugendlichen können und lernen, drückt das Vertrauen der pädagogischen Fachkräfte in die Fähigkeiten der Jugendlichen aus.

Die Erfahrung der Selbstständigkeit und der Fokus der Jugendlichen auf die weitere Verselbstständigung schaffen Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Jugendlichen. Hier weisen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse einen Unterschied zu Wolfs Ergebnissen (1999, S. 370) auf: in seiner Untersuchung führen die Kinder und Jugendlichen ihre Entwicklungsschritte auf den Einfluss der Erzieher/innen zurück und haben negative Zukunftserwartungen. Diese Einschätzungen teilen die hier Interviewten nicht, sondern sie führen Erfolge in ihrer Entwicklung eher auf ihre eigene Leistung zurück und fühlen sich gut auf ein selbstständiges Leben vorbereitet.

6.5 Möglichkeiten der Prävention und Gesundheitsförderung

Die stationäre Jugendhilfe ist eine eingreifende, keine präventive Maßnahme. Einerseits haben Eltern das Recht, dass ihnen bei Schwierigkeiten Jugendhilfemaßnahmen zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen hat das Jugendamt im Rahmen der Garantenpflicht einen Schutzauftrag, der die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen auch gegen den Willen ihrer Eltern regelt. „Die meisten Erziehungshilfen werden wegen ihrer relativ hohen Kosten und der aufwendigen Entscheidungsprozeduren erst ausgelöst, wenn gravierende Probleme deutlich nach außen sichtbar werden. Ihre präventive Potenz ist damit begrenzt und bezieht sich primär auf die Vermeidung weiterer Eskalationen.“ (Wolf 2002, S. 633).

Gesundheitsförderung im Sinne der Verbesserung der Ausstattung mit Bewältigungsressourcen sollte ein wichtiges Ziel stationärer Jugendhilfe sein. „Stärker als bisher bedarf es der Berücksichtigung der gesundheitsbezogenen Folgen von sozioökonomischer und -kultureller Benachteiligung und der Entwicklung entsprechend gegensteuernder Angebote in der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Deutscher Bundestag 2009, S. 251).

Eine Stärkung des Kohärenzgefühls „im Sinne eines reflexiven Bezugs auf das eigene Selbst als zentrale Bedingung für psychische und körperliche Gesundheit“ (Deutscher Bundestag 2009, S. 252) ist als wesentliches Ziel der stationären Unterbringung anzusehen.

Ein besonderer Blick ist hierbei auf die Komponente der Handhabbarkeit zu legen: um mit Anforderungen angemessen umgehen zu können, müssen die Jugendlichen befähigt werden, ihre eigenen Ressourcen wahrzunehmen und auf sie zurückgreifen zu können.

Mit den Jugendlichen an ihren Lebensplänen zu arbeiten und mit ihnen gemeinsam eine Perspektive für die Alltagsbewältigung nach der stationären Unterbringung zu entwickeln, ist eine präventive Potenz der stationären Jugendhilfe.

„Was unter einem pädagogischen Blick als Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung oder Identitätsbildung erscheint, ließe sich unter dem Blickwinkel von gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung als wichtiger Beitrag zur Aus-

bildung von Schutzfaktoren, Resilienz oder unter salutogenetischer Perspektive als konstitutiver Bestandteil von Lebenskohärenz beschreiben.“ (Deutscher Bundestag 2009, S. 39).

6.6 Welche institutionellen Rahmenbedingungen ermöglichen Ressourcenförderung?

Aus den Interviewaussagen der pädagogischen Fachkräfte wird deutlich, dass bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen die Förderung der Ressourcen der betreuten Jugendlichen erleichtern.

Die Ausrichtung des gesamten Einrichtungskonzepts auf die Ressourcenförderung, wie es in den beiden systemisch orientierten Einrichtungen gegeben ist, begünstigt die Umsetzung dieser in der Arbeit mit den betreuten Kindern und Jugendlichen. In den Leitungsinterviews wurde sichtbar, dass nicht alle pädagogischen Fachkräfte bereit sind, nach einem solchen Konzept zu arbeiten. In beiden Einrichtungen kam es zu einem hohen Mitarbeiter/innenwechsel bei der Umstellung des Einrichtungskonzepts auf systemische und ressourcenorientierte Richtlinien.

Die Fokussierung der pädagogischen Arbeit auf die Förderung der Ressourcen der betreuten Jugendlichen bringt bestimmte Anforderungen an die Betreuer/innen mit sich: es gilt, Schuldzuschreibungen zu vermeiden, um Loyalitätskonflikte bei den Jugendlichen nicht zu begünstigen und die Lebenszusammenhänge der Jugendlichen sowie die eigene Lebenssituation zu reflektieren.

Die Einrichtungsleiter/innen sind gefordert, entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Mitarbeiter/innen zur Verfügung zu stellen.

Mitarbeiter/innen und Leitung sind sich darin einig, dass Fort- und Weiterbildung sowohl für die Qualität der Arbeit als auch für das subjektive Wohlbefinden der Mitarbeiter/innen wichtig sind. Qualifizierte Mitarbeiter/innen sind nicht so schnell überfordert und können deshalb den hohen Anforderungen in der Arbeit mit den Jugendlichen besser gerecht werden.

Die Mitarbeiter/innen haben sehr genaue Vorstellungen von Leitungskompetenzen und gleichen diese mit dem ab, was ihre Einrichtungsleiter/innen leistet. Dabei unterscheiden sich die gewünschten Kompetenzen kaum – deutliche Unterschiede bestehen jedoch darin, ob der/die jeweilige Einrichtungsleiter/in über diese Kompetenzen verfügt.

Den Betreuer/innen sind gute Kommunikationsfähigkeit, die sich vor allem an klaren Aussagen und Haltungen festmachen lässt, Unterstützung und Wertschätzung durch die Einrichtungsleitung sowie Fachkompetenz und persönliche Kompetenz wichtig. Eine weitere, von den Mitarbeiter/innen als unterstützend erlebte institutionelle Rahmenbedingung stellt eine klare Aufgabenverteilung zwischen Leitung und Betreuer/innen dar.

In diesen Untersuchungsergebnissen finden sich die in der Literatur beschriebenen Leitungskompetenzen wieder: die Wichtigkeit der Wertschätzung durch die Leitung wird von Keller (2008) und Natho (2004) betont. Die von Merchel (2004) beschriebenen Anforderungen an Leitung finden sich ebenfalls wieder. Sie soll über:

- Fachkompetenz – arbeitsfeldspezifisches Wissen,
- soziale Kompetenz – offene Kommunikation, Empathie,
- personale Kompetenz – Reflexionsfähigkeit, mit hohen Belastungen umgehen können und
- Managementkompetenz – Planung, Organisation, Koordination verfügen.

Dabei wird die Managementkompetenz von den Mitarbeiter/innen nicht ausdrücklich betont, schwingt meines Erachtens aber in ihren Aussagen über die Fachkompetenz mit.

Bezüglich der Wertschätzung wurde angenommen, dass diese eine wichtige institutionelle Rahmenbedingung für die Förderung der Ressourcen bei den Jugendlichen ist. Diese Hypothese hat sich in der Untersuchung nur zum Teil bestätigt. Zwar betonen alle Mitarbeiter/innen, dass ihnen die Wertschätzung ihrer Arbeit wichtig ist, mangelnde Wertschätzung führt aber nicht dazu, dass eine Ressourcenförderung bei den Jugendlichen nicht möglich ist bzw. nicht geleistet wird.

Wenn der/die Einrichtungsleiter/in nicht als bestärkend erlebt wird, wird die Unterstützung im Kollegenkreis gesucht. Es greifen also alternative Muster.

Entsprechend nennen auch lediglich die Mitarbeiter/innen der heilpädagogischen Einrichtung in Niedersachsen ihre Kolleginnen und Kollegen als Motivation, den Job zu machen – da die Leitung von den Mitarbeiter/innen nicht als unterstützend erlebt wird, wird diese „Lücke“ durch die Unterstützung untereinander gefüllt.

Zusammenfassend soll hier noch einmal die Kernkategorie **QUALIFIKATION** beschrieben werden, dies sich in den Untersuchungsergebnissen auf zwei Ebenen findet.

1. Die Qualifikation der Betreuer/innen, die notwendig ist, damit sie die Anforderungen des pädagogischen Alltags bewältigen und die Entwicklung der Jugendlichen unterstützen können.
2. Die Qualifikation der Einrichtungsleiter/innen, die dazu beiträgt, dass die Betreuer/innen in ihrer Arbeit adäquat unterstützt werden.

6.7 Methodenkritik

Die an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen nahmen freiwillig an dem Forschungsprojekt teil. Die Einrichtungsleiter/innen machten die Teilnahme davon abhängig, ob Wohngruppen bereit wären, sich als Untersuchungsgruppe zur Verfügung zu stellen. Dieses Verfahren beinhaltet eine Reflexion der teilnehmenden Betreuer/innen vor Beginn der Untersuchung. Es ist davon auszugehen, dass sich eher die Gruppen zur Verfügung gestellt haben, in denen die Betreuer/innen eine positive Einstellung zu der von ihnen geleisteten Arbeit haben. Diese Gruppen haben vermutlich weniger Schwierigkeiten damit, Außenstehenden Einblick in ihre Arbeit zu geben als Teams, die mit Schwierigkeiten belastet sind.

Dass sowohl die Einrichtungsleiter/innen als auch die Betreuer/innen der konzeptionell systemisch orientierten Einrichtungen die Untersucherin für die Reflexion ihrer Arbeit genutzt haben, lässt auf eine ausgeprägte Reflexionsstruktur in den Einrichtungen schließen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Bereitschaft der an den Interviews teilnehmenden Jugendlichen zu betrachten: es haben sich vermutlich eher die Jugendlichen an den Interviews beteiligt, die eine positive Einstellung in Bezug auf ihre Unterbringung haben bzw. solche, die über das notwendige Selbstvertrauen verfügen, ihre „Geschichte“ zu erzählen.

Das heißt, dass die vorliegende Stichprobe nicht zwangsläufig repräsentativ für die untersuchten Einrichtungen ist, sondern dass bei der Einordnung der Untersuchungsergebnisse berücksichtigt werden muss, dass hier eher Jugendliche und Betreuer/innen interviewt und beobachtet wurden, die eine positive Einstellung zum Forschungsvorhaben hatten.

In der Beschreibung der empirischen Untersuchung wurde das Vorgehen detailliert dargelegt, um „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Lüders 2006, S. 81) herzustellen. Das Kriterium der Wiederholbarkeit der Untersuchung ist dadurch jedoch nicht gegeben. Exemplarisch lässt sich dies an dem doppelt geführten Interview mit dem 17jährigen Frank belegen: das Interview wurde mit dem Abstand von einer Woche

an dem gleichen Ort von derselben Interviewerin ein zweites Mal durchgeführt. Neben der Tatsache, dass Frank die Fragen bereits bekannt waren und er recht „ge-nervt“ darauf reagierte, dieselben Fragen noch einmal beantworten zu müssen, unterschied sich seine persönliche Situation zu beiden Untersuchungszeitpunkten grundlegend: am Tag des ersten Interviews wurde Frank morgens aus einem Wochenendarrest entlassen, der sehr positiv für ihn verlaufen war, da er seinen Laptop das ganze Wochenende benutzen durfte und den Aufenthalt dort eher als „Ferien“ erlebte. Das zweite Interview fand an dem Montag statt, nachdem am Wochenende zuvor Franks Elternhaus abgebrannt war. Die Zerstörung des Hauses hat ihn persönlich sehr getroffen und er benötigte die Unterstützung der Betreuer zur Bewältigung dieser Situation. Im Interview wird dies daran deutlich, dass er differenzierter als im ersten Interview beschreibt, wofür er die Unterstützung der Betreuer benötigt.

Im ersten Interview ist Franks Stimmung Raum einnehmend und forsch, im zweiten Interview zeigt er sich eher zurückhaltend. Er spricht wesentlich leiser und langsamer als im ersten Interview.

Im Rahmen dieser Arbeit war es nicht möglich, die einzelnen Interviews detailliert inhaltlich zu interpretieren. Der Schwerpunkt wurde vielmehr auf die Beantwortung der Forschungsfragen ausgerichtet, wodurch andere Details der Interviews vernachlässigt wurden. Ein Beispiel für einen detaillierten Blick auf die Interviews zeigt folgendes MEMO:

MEMO: Interview Frank: „die Maus im Speck“

23. Januar 2008

Über seinen Einzug in der Wohngruppe erzählt Frank: „Bin ich hier eingezogen, und ja, möchte ich fast sagen, das Leben war ja, wie ein, wie die Speck im, nee, wie die Maus im (lacht) (Interviewerin: „wie die Made im Speck“) wie die Made im Speck (lacht).“

Zur Maus, dem Tier mit dem Frank sich vergleicht, assoziiere ich: klein, grau, ängstlich, schnell weglaufen. Das passt gar nicht zu dem Bild, das er sonst ausstrahlt: eher Macho als Maus.

Nach dem Leben bei der Mutter erlebt er das WG-Leben als „Speck“ – er wird hier offensichtlich gut versorgt. Vielleicht hat er hier auch an das Sprichwort „mit Speck fängt man Mäuse“ gedacht. Dann wurde er mit Speck zum Leben in der Wohngruppe gefangen? Die, die ihn „gefangen“ hätte, wäre die Sozialarbeiterin vom Jugendamt – vorher im Interview beschreibt Frank, wie er mit ihr die Wohn-

gruppe angeguckt hat.

Das Leben als Made ist ein recht bequemes: sie frisst nur und steckt vielleicht zwischendurch mal den Kopf aus dem Speck. – irgendwann – ohne etwas dafür tun zu müssen, verwandelt sie sich jedoch in eine Fliege.

Aus der Konsumhaltung der Made könnte man auch eine Parallele zu Franks Drogenkonsum herstellen.

Ein aufschlussreiches Bild.

Das Verfassen von MEMOS während des gesamten Forschungsprozesses stellte sich als sehr hilfreich heraus. So konnten die einzelnen Schritte der Untersuchung und der Auswertung nachvollziehbar festgehalten und für die Interpretation der Ergebnisse genutzt werden. Im systemischen Sinn haben Memos die Eigenschaft des Perspektivwechsels.

Als problematisch stellt sich das setting als „Einzelplatzforschung“ im Verlauf des Auswertungsprozesses heraus. Besonders bei der Kodierung und Kategorisierung der Interviewaussagen wäre ein Forschungsteam hilfreich gewesen. Positiv an dem hier gewählten Vorgehen ist zu bewerten, dass die Untersucherin die gesamte Untersuchung vor Augen hat und daher Querverbindungen herstellen sowie die „Stimmungen“ der Interviewten mit einbeziehen konnte.

Die subjektive Sichtweise der Forscherin wurde im empirischen Teil reflektiert. Aus der eigenen systemischen Weiterbildung resultiert ein kritischer Blick auf eine Abwertung der Eltern bzw. nicht geleistete Elternarbeit als Haltung der Untersucherin.

Eine Schwäche der Untersuchung stellt die Nicht-Einbeziehung der Eltern dar. Die Perspektive der Eltern fehlt deutlich in der Diskussion der Ergebnisse, vor allem bei der Beantwortung der Frage, wie eine stärkere Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Herkunftsfamilie gelingen kann. Interessant wäre auch die Frage gewesen, inwieweit Schuldgefühle der Eltern bezüglich der stationären Unterbringung ihrer Kinder eine Rolle in der Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen spielen.

Die Perspektive des Jugendamtes hätte ebenfalls mit einbezogen werden können – wie schätzen die Sachbearbeiter/innen des Jugendamtes die Förderung der Jugendli-

chen ein? Werden aus ihrer Sicht die Eltern ausreichend einbezogen? Wie schätzen sie die Qualität der Einrichtung im Vergleich zu anderen (nicht systemisch arbeitenden) Einrichtungen ein?

Insgesamt ist die Studie aufgrund der niedrigen Stichprobe und der oben beschriebenen Auswahl der Untersuchungsgruppe als Explorationsstudie einzuordnen. Neben einer Annäherung an die Beantwortung der der empirischen Untersuchung zugrunde liegenden Fragen bietet sie Ansatzpunkte dafür, wie der pädagogische Alltag von stationären Jugendhilfeeinrichtungen erfasst werden kann.

7. Fazit und Ausblick

Die stationäre Jugendhilfe, als Teil der Hilfen zur Erziehung, auf die Eltern, Kinder und Jugendliche einen Rechtsanspruch haben, steht vor der Herausforderung, für Kinder und Jugendliche, die häufig aus belasteten familiären Verhältnissen kommen, neue Entwicklungs- und Lebensperspektiven zu schaffen. Ausgehend von der Frage, wie eine systemische Pädagogik dazu beitragen kann, für die betreuten Jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen und damit ihre Handlungsmöglichkeit zu stärken, wurde die pädagogische Arbeit in zwei Jugendhilfeeinrichtungen untersucht, die nach einem systemischen Konzept arbeiten. Ergänzend dazu wurden drei Betreuer/innen und ein Jugendlicher aus einer heilpädagogisch orientierten Einrichtung interviewt.

Die in der Untersuchung befragten pädagogischen Fachkräfte sind auf die in der Einleitung beschriebenen Veränderungen, die in der stationären Jugendhilfe stattfinden, eingestellt. Sie nehmen die Herausforderung, Jugendliche zu betreuen, die mit komplexen Schwierigkeiten und einem hohen Eintrittsalter aufgenommen werden, an und arbeiten mit ihnen an der Entwicklung ihrer Handlungskompetenz und fördern die Ressourcen der betreuten Jugendlichen.

In den untersuchten systemisch orientierten Einrichtungen findet eine Professionalisierung der pädagogischen Arbeit statt, die sich vor allem darauf zurückführen lässt, dass sowohl die Betreuer/innen als auch die Einrichtungsleiter/innen einen Schwerpunkt auf die Fort- und Weiterbildung zur Verbesserung der Qualität ihrer Arbeit legen. Die interviewten pädagogischen Fachkräfte verfügen über ein hohes Reflexionsniveau und sind sich den Anforderungen an ihre Arbeit bewusst.

Sie stellen sich den Jugendlichen als Bezugsperson und externe Ressource zur Verfügung und berücksichtigen die Wirklichkeitskonstruktionen der betreuten Jugendlichen im Umgang mit ihnen.

Aus den Interviews mit den Jugendlichen sowie aus den Beobachtungen des pädagogischen Alltags in den beiden Jugendhilfeeinrichtungen mit systemischem Konzept lässt sich schließen, dass die Wohngruppe für die hier betreuten Jugendlichen ein „lohnender Lebensort“ (Wolf 2003) ist. Den Jugendlichen gelingt es, die in der Jugendhilfeeinrichtung zur Verfügung stehenden Ressourcen für ihre Entwicklung zu

nutzen. Sie blicken optimistisch in ihre Zukunft, auch wenn sie zum Teil noch keine konkrete Vorstellung von einem selbstständigen Leben haben.

In Bezug auf die Vorbereitung des Lebens der Jugendlichen nach dem stationären Aufenthalt sollte meines Erachtens ein kritischer Blick darauf gelegt werden, ob in den Einrichtungen Bedarf an konzeptioneller Weiterentwicklung besteht. Die befragten Jugendlichen haben keine oder nur eine sehr vage Vorstellung davon, wie sie ihr Leben ohne die Unterstützung der Betreuer/innen der Jugendhilfeeinrichtung meistern sollen. Die äußere Struktur, die die Jugendhilfeeinrichtung geboten hat und die Ressourcen, die in der Jugendhilfeeinrichtung zur Verfügung stehen, fallen mit dem Umzug in die eigene Wohnung weg bzw. stehen nur noch für eine Übergangsphase zur Verfügung.

Die in bisherigen Untersuchungen beschriebene weitgehende Resistenz der stationären Jugendhilfe in Hinsicht auf die Ergebnisse aus der Forschung, die belegen, dass gelingende Elternarbeit die Drehschraube für eine positive Entwicklung der stationär betreuten Jugendlichen ist, konnte in dieser Arbeit nicht festgestellt werden. Die befragten pädagogischen Fachkräfte verfügen über ein hohes Bewusstsein für die Wichtigkeit von (gelingender) Elternarbeit – dennoch ist die Durchführung dieser stark von der Haltung und dem persönlichen Engagement einzelner Betreuer/innen abhängig. Eine systemische Weiterbildung scheint dabei ein relativer Garant für die Umsetzung einer ressourcenorientierten Elternarbeit zu sein. Die Verankerung der Elternarbeit im Konzept der Einrichtung, wie zum Beispiel von Conen (1988) gefordert, garantiert noch keine konsequente Umsetzung dieser im pädagogischen Alltag, wie das Interview mit einem Betreuer der systemisch ausgerichteten niedersächsischen Einrichtung deutlich macht. Dennoch ist davon auszugehen, dass bei einer konzeptionell festgelegten Elternarbeit der Blick eher darauf gerichtet wird, was für Eltern und Jugendliche möglich und nützlich ist – die Jugendlichen bekommen eine institutionalisierte Chance, sich mit ihrer Familie auseinanderzusetzen.

Eine „realistische“ Einschätzung der Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen sowie die Einbeziehung ihrer Vorstellungen, trägt wahrscheinlich dazu bei, dass sie sich stärker an der Förderung ihrer Kinder beteiligen. Zudem wird für die Jugendlichen deutlich, was sie von ihren Eltern erwarten können. Eine Entlastung der Jugendlichen bei schwierigen Elternkontakten kann auch darin bestehen, dass die

Betreuer/innen die Kontakte mit den Eltern übernehmen und dem/der Jugendlichen lediglich davon berichten, wie es in der hier vorliegenden Untersuchung bei Lukas der Fall ist.

Die befragten Jugendlichen fühlen sich in ihrem Sinne im Kontakt zu ihren Eltern unterstützt – es werden weder Verleugnung noch Loyalitätskonflikte gefördert, sondern an einer „realistischen“ Einschätzung der Beziehung zu den Eltern gearbeitet.

Die in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen verfügen aufgrund ihrer bisherigen Lebensgeschichte in der Regel über ein eher niedriges Kohärenzgefühl, das vor allem durch das Fehlen von Bewältigungsressourcen deutlich wird. Positive Bewältigungserfahrungen können hier eine Stärkung des Selbstwertgefühls und damit eine Verbesserung des Kohärenzgefühls schaffen.

Das von den interviewten Jugendlichen geäußerte Selbstbewusstsein im Hinblick auf die Regelung ihrer eigenen Angelegenheiten im eigenen Wohnraum, aber auch in Bezug auf Schule und Ausbildung, lässt darauf schließen, dass es in den in die empirische Untersuchung einbezogenen Jugendhilfeeinrichtungen gelingt, den Jugendlichen Kohärenzgefühl verbessernde Erfahrungen zu ermöglichen.

Inwieweit es den Jugendlichen gelingt, in einer Balance zwischen Überlastung und Unterforderung zu leben, was auf ein hohes Kohärenzgefühl schließen ließe, wird aus den Ergebnissen nicht deutlich.

Die Unterbringung in der stationären Jugendhilfe wird von den Jugendlichen als Ressource erlebt. Die positive Einschätzung, die die hier befragten Jugendlichen über die stationäre Unterbringung äußern, lässt auf positive Erfahrungen schließen, die wahrscheinlich zu einer Verbesserung des Kohärenzgefühls und damit auch zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls führen.

Die Jugendlichen fühlen sich von den Betreuer/innen in ihren Interessen und damit auch in ihrer Entwicklung unterstützt. Es gelingt offensichtlich, die Jugendlichen für sich selbst und ihre Entwicklung zu interessieren.

Sowohl den Betreuer/innen der systemisch orientierten Einrichtungen als auch der heilpädagogischen Einrichtung ist bewusst, dass dies nur gelingen kann, wenn sie an die „inneren Landkarten“ der betreuten Jugendlichen anknüpfen. Das Besondere an einer systemisch orientierten Pädagogik ist hierbei das Bewusstsein darüber, dass die

Interventionen der Betreuer/innen lediglich als Anregungen zu sehen sind – ob und wie die Jugendlichen diese für sich und ihre Entwicklung nutzen, kann von Außen nicht gesteuert werden.

Neben dem Zur-Verfügung-Stellen des strukturierten Lebensraumes, der es den Jugendlichen ermöglicht, alternative Erfahrungen zu ihrem bisherigen Leben zu machen, werden die hier befragten Jugendlichen in ihrer Auseinandersetzung mit den Eltern und ihrem inneren Bild von Eltern und Familie unterstützt.

Der von Böhnisch u.a. (2002, S. 11) geprägte Begriff der ermöglichenden Jugendhilfe erscheint für die hier vorliegenden Ergebnisse treffend: „Ermöglichende Jugendhilfe heißt[...], dass Jugendhilfe nicht den Auftrag hat, die Herkunftsfamilie zu ersetzen, sondern vor der Herausforderung steht, mit ihrem spezifisch eigenen Potential Kinder und Jugendliche bei ihrer Identitätsfindung sowie ihrer Suche nach Normalität zu unterstützen und zu begleiten.“

Es werden Ressourcen für die individuelle Entwicklung zur Verfügung gestellt und so kommt es, im Sinne des Capabilities-Konzepts, zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen.

In der hier vorliegenden Arbeit hat sich herausgestellt, dass für die stationäre Jugendhilfe die pädagogische Beziehung die entscheidende Ressource für die betreuten Jugendlichen darstellt. Eine emotional sichere, klare und belastbare Beziehung ermöglicht den in der stationären Jugendhilfe untergebrachten Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit ihrer Herkunftsgeschichte, das Erleben sowie die Nutzung ihrer Ressourcen und damit eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen.

Die starke Konzentration des systemischen Denkens auf die Selbstverantwortung und die von einigen Autorinnen/Autoren vertretene Beschränkung darauf, lediglich Entwicklungsanstöße zu geben, kann bei den Jugendhilfe-Jugendlichen nicht uneingeschränkt umgesetzt werden. Aufgrund ihrer bisherigen Beziehungsgeschichte, die sich in der Regel dadurch auszeichnet, dass keine zuverlässige erwachsene Bezugsperson zur Verfügung stand, benötigen sie Orientierung durch Beziehung und eine längerfristige Begleitung, die dem kurzzeittherapeutischen Ansatz widerspricht. Anknüpfend an Ludewig (2002b) erscheint ein besonderer Fokus auf dem Beziehungs-

aspekt angemessen. Der Schwerpunkt der Hilfe kann auch „die Entwicklung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses“ (Ritscher 2008, S. 147) sein.

Zudem müssen die von Ritscher (2008) beschriebenen Grenzen der systemischen Perspektive in Bezug auf das Vorhandensein von Ressourcen berücksichtigt werden. Die individuellen Einschränkungen, die sowohl die externen als auch die internen Ressourcen des/der Einzelnen betreffen, müssen akzeptiert werden. Es mache keinen Sinn, „dem Einzelnen alleinige Ursache und Verantwortung für Erfolg und Misserfolg zuzuschreiben“ (Ritscher 2008, S. 145). Die Arbeit an der Akzeptanz der Begrenztheit von Ressourcen beschreibt Ritscher als eine Aufgabe von Jugendhilfe.

Der systemische Ansatz verleitet dazu, (gesellschaftliche) Verantwortung abzugeben und sich ausschließlich auf die Eigenverantwortung des Individuums zu beziehen. Besonders für die in der stationären Jugendhilfe betreuten Jugendlichen ist es aber wichtig, dass ihnen Ermöglichungsbedingungen (Capabilities) zur Verfügung gestellt werden.

Andererseits tragen eine ressourcenorientierte Sprache und eine respektvolle und wertschätzende Haltung, wie sie im systemischen Denken gefordert werden, dazu bei, die Jugendlichen zu aktivieren und für ihre eigene Entwicklung zu interessieren sowie die Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern zu entlasten.

In Bezug auf die Umsetzung eines systemischen Einrichtungskonzepts kommt den Einrichtungsleiter/innen in der stationären Jugendhilfe vor allem die Aufgabe zu, die für die Betreuung notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen. Da die Qualität der pädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe in hohem Maße vom Engagement der Betreuer/innen abhängig ist, gilt es, diese in ihrem Handeln zu stärken. Hilfreich ist hier eine klare unterstützende und wertschätzende Haltung der Einrichtungsleiter/innen sowie das Bereitstellen von Reflexions- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Zur Einordnung der hier vorliegenden Untersuchung ist festzustellen, dass die Motivation der Einrichtungen, Betreuer/innen und Jugendlichen, an der Studie teilzunehmen, ein die Ergebnisse wesentlich beeinflussender Faktor ist. Die Frage, wie es ge-

lingen kann, eine „objektivere“ Auswahl an Interviewpartnern zu rekrutieren, kann hier nicht beantwortet werden.

Die als Explorationsstudie angelegte Untersuchung gibt einen Einblick in den pädagogischen Alltag von stationären Jugendhilfeeinrichtungen sowie in die Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen und der pädagogischen Fachkräfte.

Im Verlauf der Untersuchung und der Auswertung haben sich verschiedene Bereiche als weiterer Forschungsbedarf herauskristallisiert:

- Eine Follow-up-Studie könnte sich damit beschäftigen, wie den Jugendlichen der Übergang aus der stationären Jugendhilfe in die Selbstständigkeit gelingt und welche Anteile der Jugendhilfe sie rückblickend als besonders hilfreich erleben bzw. was unter Umständen für das Gelingen eines selbstständigen Lebens fehlt.
- Interessant scheint zudem die Frage, wie Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Zuwachs an Handlungskompetenz empirisch belegt werden können. Hierfür müsste ein Forschungsdesign entwickelt werden, das das Kohärenzgefühl stationär untergebrachter Jugendlicher möglichst vor, während und nach der Unterbringung erfasst.
- Die Frage, wie Eltern die in der stationären Jugendhilfe gebotene Unterstützung einordnen, welchen Sinn sie aus der Unterbringung konstruieren, was sie sich von den pädagogischen Fachkräften wünschen, und wie sie ihre Kinder eventuell noch stärker in der Verselbstständigung unterstützen können, bietet ein weiteres wichtiges Forschungsfeld.

LITERATURVERZEICHNIS:

ALFERMANN, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart.

ALMSTEDT, Matthias (1998): Veränderte Heimerziehung – veränderte Erzieherausbildung? Anforderungen an die Qualifikation der Erzieherinnen im Bereich der Heimerziehung. Unsere Jugend, Heft 8 (S. 365-368).

ANTONOVSKY, Aaron (1993) : Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, A. & Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit (S. 3-14). Tübingen.

ANTONOVSKY, Aaron (1997): Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.

BADER, K. & SCHÄFER, W. & WOLF, E. (1999): Heimerziehung und systemische Familientherapie. In: Schindler (Hrsg.) (S. 15-36).

BAESCHLIN, Marianne & BAESCHLIN, Kaspar (2001): Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. Winterthur.

BAESCHLIN, Marianne & BAESCHLIN, Kaspar (2002): Lösungsorientiertes Coaching von Kinder- und Jugendheimen im Rahmen von Fil rouge. Suchtmagazin 4/28.

BAESCHLIN, Marianne & BAESCHLIN, Kaspar (2004): Fördern und Fordern. Lösungsorientiertes Denken und Handeln im erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Winterthur.

BAMBERGER, Günter G. (2001): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. Weinheim.

BALDERING, Dagmar: Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Frankfurt/M. 1993.

BEHER, Karin (2002): Träger der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröer & Struck & Wolff (Hrsg.) (S. 563-580).

BENGEL, J. & STRITTMATTER, R. & WILLMANN, H. (2001): Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln.

BERG, Insoo Kim (1995): Familien – Zusammenhalt(en). Ein kurz-therapeutisches und lösungs-orientiertes Arbeitsbuch. Dortmund. (1. Auflage 1992).

BLANDOW, Jürgen (2004): Herkunftseltern als Klienten der Sozialen Dienste: Ansätze zur Überwindung eines spannungsgeladenen Verhältnisses. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (S. 8-32).

BMfFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1998): Leistungen und Grenzen der Heimerziehung. Stuttgart Berlin Köln.

BMfFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart.

BÖHNISCH, Lothar (2002): Jugendhilfe im gesellschaftlichen Wandel. In: Schröer & Struck & Wolff (Hrsg.) (S. 1035-1049).

BÖHNISCH, Lothar u.a. (2002): Projekt „Lebensbewältigung und –bewährung“. Projektbericht. Dresden.

BOHLER, Karl-Friedrich & ENGELSTÄDTER, Anna (2008): Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit in der Jugendhilfe. Zur Typisierung von Fällen und ihren Folgen. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 2 (S. 114-143).

BÖHNISCH, Lothar (2002): Jugendhilfe im gesellschaftlichen Wandel. In: Schröer & Struck & Wolff (Hrsg.) (S. 1035-1049).

BÖHNISCH, Lothar u.a.. (2002): Projekt „Lebensbewältigung und –bewährung“. Dresden.

BOHNSACK, R. & MAROTZKI, M. & MEUSER, M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills.

BÖSE, Reimund (1989): Systemische Theorie und Therapie: Ein Handwörterbuch. Heidelberg.

BORTZ, J. & DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg.

BOURDIEU, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Cloppenburg.

BRANDENBURGER, Marion (2004): Geschichtliche Entwicklungslinien des Be-
treuten Wohnens als Form der Heimerziehung unter besonderer Berücksichtigung
des rechtlichen Rahmens. Diplomarbeit. Norderstedt.

BRUNNER, Ewald Johannes (1999): Systemische Perspektiven in der Heimerzie-
hung. In: Colla u.a. (Hrsg.) (S. 953-959).

BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris (1999): Familien-Ideologie und Konstruktion
von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In: Colla u.a. (Hrsg.) (S. 333-
339).

BUERGER, Ulrich (1990): Heimerziehung und soziale Teilnahmekancen. Eine
empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. Pfaffenweiler.

CLAUSS, Günter & FINZE, Falk-Rüdiger & PARTZSCH, Lothar (1994): Statistik.
Für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Band 1. Frankfurt/M.

COLLA, H. & GABRIEL, T. & MILLHAM, S. u.a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied.

CONEN, Marie-Luise (2002): Elternarbeit in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Frankfurt/Main (1. Auflage 1990).

CONEN, Marie-Luise (Hrsg.) (2006a): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Aufsuchende Familientherapie. Heidelberg.

CONEN, Marie-Luise (2006b): Die Ratlosigkeit des Helfers – eine Ressource! In: Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.) (S. 255-270).

CONEN, Marie-Luise (2007): Schwer zu erreichende Eltern. Ein systemischer Ansatz in der Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Homfeldt & Schulze-Krüdener (Hrsg.) (S. 61-76).

CORBIN, Juliet (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack & Marotzki & Meuser (Hrsg.) (S. 70-75).

CROSS, Susan E. & MARKUS, Hazel Rose (1993): Gender in Thought, Belief and Action: A Cognitive Approach. In: Beall & Sternberg (Hrsg.): The Psychology of Gender. New York, London (S. 55-79).

DALFERTH, Matthias (1999): Zur Bedeutung von Ritualen und Symbolen in der Heimerziehung. In: Colla u.a. (Hrsg.) (S.385-395).

DEISSLER, Klaus G. (2008): Dialogischer Wandel im therapeutischen Kontext. Von Metaphern, Geschichten und Gleichnissen – Umgangsformen und Sprechweisen [38 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal] 9 (1), Art. 45. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net> [Zugriff am 16.03.2009]

DE SHAZER, Steve (1996): "... Worte waren ursprünglich Zauber". Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis. Dortmund.

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.) (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

DURRANT, Michael (1999): Auf die Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings. Dortmund (1. Aufl. 1996).

EPSTEIN, Seymour (1979): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart (S. 15-45).

FENDRICH, Sandra & POTHMANN, Jens (2005): Hilfen zur Erziehung – über quantitative Ausweitungen und qualitative Strukturveränderungen. In: Rauschenbach, T. & Schilling, M. (Hrsg.) (S.85-107).

FILIPP, Sigrun-Heide (1980): Entwicklung von Selbstkonzepten. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XII, Heft 2 (S. 105-125).

FLAMMER, August & ALSAKER, Francoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

FLICK, U. & KARDOFF, E. v. & KEUPP, H. & ROSENSTIEL, L. v. & WOLFF, S. u.a. (Hrsg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim.

FLICK, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methode, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek bei Hamburg.

FLOESSER, G. & OTTO, H.-U. (2001): Qualifikation und Kompetenzen von Führungs- und Leitungskräften in sozialen Diensten. Jugendhilfe 39, Heft 3 (S. 123-130).

FOERSTER, Heinz von (2003): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick (Hrsg.) (S. 39-60).

FOERSTERLING, Friedrich & STIENSMEIER-PELSTER, Joachim (Hrsg.) (1994): Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendung. Göttingen.

FLOSDORF, Peter (2007): Eltern- und Familienarbeit in der Heimerziehung historisch betrachtet: Zum fachlichen Perspektivenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Homfeldt & Schulze-Krüdener (Hrsg.) (S. 31-43).

FOOKEN, I. & ZINNECKER, J. (Hrsg.) (2007): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim und München.

FREIGANG, Werner (2003): Wirkt Heimerziehung? Heimerziehung im Spiegel empirischer Studien. In: Struck & Galuske & Thole (Hrsg.) (S. 37-52).

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara & PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch der Qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser & Prengel (Hrsg.) (S. 503-534).

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997b): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser & Prengel (Hrsg.) (S. 371-395).

FROSCHAUER, Ulrike & LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. München.

GABRIEL, Thomas & WINKLER, Michael (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München (S.167-195).

GABRIEL, Thomas (2003): Was leistet Heimerziehung. Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In: Gabriel & Winkler (Hrsg.) (S. 167-195).

GABRIEL, T. & KELLER, S. & STUDER, T. (2007): Wirkungen erzieherischer Hilfen – Metaanalyse ausgewählter Studien. Münster.

GALUSKE, Michael (2006): Methodenentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe – Risiko oder Chance? In: Knuth & Koch & Nüsken & Wolff (Hrsg.) (S. 87-114).

GEHRES, Walter (1997): Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen.

GEHRES, Walter (2005): Jenseits von Ersatz und Ergänzung: Die Pflegefamilie als eine andere Familie. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 3 (S. 246-271).

GLASER, Barney G. & STRAUSS, Anselm L. (1993): Die Entdeckung der gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf & Weingarten (Hrsg.) (S. 91-111).

GLASERFELD, Ernst von (2003): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick (Hrsg.) (S.16-38).

GRÖNE, Margret (2000): Grundlagen systemischen Denkens und Handelns. Hildesheim (Eigenverlag).

GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (2007a): „Resilienz“ – Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. In: Fooker & Zinnecker (Hrsg.) (S. 29-38).

GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (2007b): Der Beitrag der Bindungstheorie zur Bewältigungsforschung. In: Fooker & Zinnecker (Hrsg.), (S. 131-145).

GRUNDMANN, Matthias (2008): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto & Ziegler (Hrsg.) (S. 131-142).

GRUNWALD, K. & THIERSCH, H. (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto & Thiersch (Hrsg.) (S. 1136-1148).

GUENDER, Richard (2007a): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau.

GUENDER, Richard (2007b): Praxis und Methoden der Eltern- und Familienarbeit. In: Homfeldt & Schulze-Krüdener (Hrsg.) (S. 78-98).

HACKL, Bernd (2000): Systemisch denken – pädagogisch handeln. Reichweiten, Paradoxien und Selbstmissverständnisse eines populären Idioms. Innsbruck, Wien, München.

HAECKER, Hartmut O. & STAPF, Kurt-H. (2004): Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

HAGEN, C. von & RÖPER, G. (2007): Resilienz und Ressourcenorientierung – Eine Bestandsaufnahme. In: Fookien & Zinnecker (Hrsg.) (S. 15-28).

HAUSSER, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York.

HEINZEL, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebe-Häuser & Prengel (Hrsg.) (S. 396-413).

HERWIG-LEMP, Johannes (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis kollegialer Beratung. Göttingen.

HILLER, Gotthilf Gerhard von (1999): Verletzliche Lernprozesse – Pädagogische Hilfen für junge Erwachsene: Protektion als pädagogische Aufgabe ? In: Opp & Fingerle & Freitag (Hrsg.) (S. 250-258).

HILDENBRAND, Bruno (2006a): Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.) (S. 20-27).

HILDENBRAND, Bruno (2006b): Resilienz, Krise und Krisenbewältigung. In: Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.) (S. 205-229).

HILDENBRAND, Bruno (2008): Abschlussbericht (Kurzfassung) des Projekts „Öffentliche Sozialisation. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Theorie der Identitätsbildung und gelingender Lebenspraxis unter den Bedingungen öffentlicher Erziehungshilfe am Beispiel des Sozialisationsmilieus Pflegefamilie“ (Projektlaufzeit: 01.04.2001-31.05.2006) Verfügbar über: www.bruno-hildenbrand.de/pdf/51.pdf?title=Abschlussbericht [Zugriff am 29.04.2008].

HÖFER, Renate (2000): Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Opladen.

HOPF, Christel (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. & Kardorff, E. v. & Keupp, H. & Rosenstiel, L v. & Wolff, S. (Hrsg.) (S. 177-182).

HOPF, C. & WEINGARTEN, E. (Hrsg.) (1993): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart (1. Auflage 1979).

HOMFELDT, Hans Günther & SCHULZE-KRÜEDENER, Jörgen (Hrsg.) (2007): Elternarbeit in der Heimerziehung. München, Basel.

HOMFELDT, Hans Günther (2009): Vortrag zum 13. Kinder- und Jugendbericht im Jugendhof Estetal, Buxtehude am 03.09.09.

HURRELMANN, Klaus (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit. Weinheim.

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1989): Systemische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Köln.

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. Weinheim, Basel, Berlin.

IMBER-BLACK, Evan (1997): Familien und größeren Systeme. Im Gestrüpp der Institutionen. Heidelberg (1. Auflage 1988).

ISA Planung und Entwicklung GmbH (2009a): Das Modellprogramm. Verfügbar über: www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de [Zugriff am 17.10.2009].

ISA Planung und Entwicklung GmbH (2009b) (Hrsg.): Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 09. Praxishilfen zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Münster.

JANZE, Nicole & POTHMANN, Jens (2003): Modernisierung der Heimerziehung: Mythos oder Realität? Entwicklungen in der Heimerziehung im Spiegel statistischer Befunde. In: Struck & Galuske & Thole (Hrsg.) (S. 101-121).

KAMPSHOFF, Marita (1996): Jugend-Schule-Identität. 12- und 16-jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Bielefeld.

KAPPELER, Manfred (2008): Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland (1950-1980) und der Deutschen Demokratischen Republik. Forum Erziehungshilfe, Heft 2. (S. 68-74).

KELLE, U. & MARX, J. & PENGEL, S. & UHLHORN, K. & WITT, I. (2003): Die Rolle theoretischer Heuristiken im qualitativen Forschungsprozess – Ein Werkstattbericht. In: Otto, H.-U. & Oelrich, G. & Micheel, H.-G. (Hrsg.) (S. 239-257).

KELLER, Thomas (2008): Wertschätzung als zentrales Element in der Kultur von Organisationen. Vortrag in der Medizinischen Hochschule Hannover am 31.05.2008.

KEUPP, Heiner (2001): Identität. In: Otto & Thiersch (Hrsg.) (S. 804-810).

KEUPP, Heiner (2003): Identitätsbildung in der Netzwerkgesellschaft: Welche Ressourcen werden benötigt und wie können sie gefördert werden? In: Finger-Trescher & Krebs (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen (S. 15-50).

KEUPP, H. & AHBE, T. & GMÜR, W. & HÖFER, R. & MITZSCHERLICH, B. & KRAUS, W. & STRAUSS, F. (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.

KEUPP, Heiner (2009): Chancengerechtigkeit für ein gesundes Aufwachsen. Die Basisphilosophie des 13. Kinder- und Jugendberichtes. Forum Erziehungshilfe, Heft 4 (S. 196-201).

KNUTH, N. & KOCH, J. & NÜSKEN, D. & WOLFF, M. (Hrsg.) (2006): Hinter'm Horizont geht's weiter... Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt/Main.

KÖNIG, Eckart & BENTLER, Annette (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß - ein Leitfaden. In: Friebertshäuser & Prengel (Hrsg.) (S. 88-96).

KOHLBERG, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M.

KOTTHOFF, L. (1996): Ich bin Ich. Selbstkonzept - Entwicklung im Grundschulalter. Sache - Wort und Zahl 24 (S. 5-12).

KRAPPMANN, Lothar & OSWALD, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München.

KRAUSE, Christina (1989): Das Selbstbild des Vorschulkindes und seine Funktion in der Handlungsregulation. In: Psychologische Praxis (Berlin DDR) 7, 3 (S. 253-260).

KRAUSE, Christina: Was macht die Schule aus dem Selbst der Machtlosen? In: Hanckel, C. & Heyse, H. & Kalweit, U. (Hrsg.): Psychologie macht Schule. Berichte aus der Schulpsychologie. Bonn 1994 (S. 274-286).

KRAUSE, Ch. & MATTHIAS, V. & MEYER, V. & STÜCKLE, Ch. (1996): Gesundheit fördern in Grundschulen. Göttingen.

KRAUSE, Christina & MÜLLER-BENEDICT, Volker (1997): Ergebnisse und Probleme qualitativer Datenanalysen im Kontext eines Programms zur Gesundheitsförderung. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11 (1) (S. 31-61).

KRAUSE, C. & WIESMANN, U. & HANNICH, H.-J. (2004): Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich.

KRAUSE, C. & LORENZ, R.-F. (2009): Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung. Göttingen.

KRAUSE, Hans-Ullrich (2006a): Perspektiven in den Hilfen zur Erziehung. In: Knuth & Koch & Nüsken & Wolff (Hrsg.) (S. 327-354).

KRAUSE, Hans-Ullrich (2006b): Weiterentwicklung der Hilfeformen und Gewährleistung der Rechte von Kindern und Jugendlichen – Was bleibt zu tun? In: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen – die Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren, die Heimkampagne und die Heimreform. Tagungsdokumentation. Kassel (S. 55-63).

KROMREY, Helmut (2002): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen.

KUPFFER, Heinrich & MARTIN, Klaus-Rainer (Hrsg.) (1994): Einführung in die Theorie und Praxis der Heimerziehung. Heidelberg, Wiesbaden.

LAMBERS, Helmut (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis: eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. Münster.

LAMNEK, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. München.

LAUTERBACH, Matthias (2005): Gesundheitscoaching. Strategien und Methoden für Fitness und Lebensbalance im Beruf. Heidelberg.

LEGEWIE, Heiner (1991): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, U. & Kardorff, E. v. & Keupp, H. & Rosenstiel, L v. & Wolff, S. (Hrsg.) (S. 189-193).

LEMME, Martin (1999): Arbeitssystem „Heimunterbringung“. Gedanken zur Triade: Jugendamt-Familie-Heim. In: Schindler (Hrsg.) (S.119-134).

LENZ, Albert (2005): Kinder psychisch kranker Eltern. Göttingen.

LINDEMANN, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München.

LÖSEL, F. & BENDER, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp & Fingerle & Freitag (Hrsg.) (S. 37-57).

LUDEWIG, Kurt (2002a): „Junge Menschen lügen nicht, Erwachsene dagegen sehr.“ Über den Umgang mit Selbstverständlichkeiten und Besonderheiten in der Therapie mit Jugendlichen. In: Rotthaus (Hrsg.) (S. 162-184).

LUDEWIG, Kurt (2002b): Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart.

LUDEWIG, Kurt (2003): Arbeit mit Ressourcen auf der systemischen Ebene – der Ansatz der systemischen Therapie. In: Schemmel & Schaller (Hrsg.) (S. 311-324).

LUEDERS, Christian (2006): Gütekriterien. In: Bohnsack & Marotzki & Meuser (Hrsg.) (S. 80-82).

MACSENAERE, Michal (2009): (Wirkungs) Forschung in der Heimerziehung. Unsere Jugend, Heft 1 (S. 2-13).

MACSENAERE, Michal & HERRMANN, Timo (2004): Klientel, Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung. Eine Bestandsaufnahme mit EVAS. Unsere Jugend, Heft 1/2004 (S. 32-42).

MAYRING, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim (1. Auflage 1990).

MERCHEL, Joachim (2004): Leitung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen. Weinheim und München.

MERCHEL, Joachim (2006): Markierungspunkte für fachliche und organisatorische Veränderungen in der Erziehungshilfe: Wollen oder müssen sich die Akteure in der Erziehungshilfe bewegen? In: Knuth & Koch & Nüsken & Wolff (Hrsg.) (S. 49-86).

MERTON, Robert K. & KENDALL, Patricia L. (1993): Das fokussierte Interview. In: Hopf & Weingarten (S.171-204).

MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen (S. 441-471).

MEUSER, Michael (2006): Inhaltsanalyse. In: Bohnsack & Marotzki & Meuser (Hrsg.) (S. 89-91).

MIETZEL, Gerd (1993): Psychologie in Unterricht und Erziehung. Göttingen.

MÜCKE, Klaus (2001): Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz – Lehr- und Lernbuch. Potsdam.

MÜNDER, Johannes u.a. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München.

NATHO, Frank (2002): Borderline – gestört. Systemische Arbeitsweisen in Bereichen der Jugendhilfe. Dessau.

NATHO, Frank (2004): Selbstlernende Teams. Konzepte und Methoden. Systemische Team- und Gruppenleitungen in sozialen und anderen Unternehmen. Dessau.

NEUMEYER, Willibald (1998): Therapie ohne Auftrag? Zur systemischen Familientherapie in der stationären Jugendhilfe. Unsere Jugend, Heft 4 (S. 167-177).

NIEDERBERGER, Josef Martin & BÜHLER-NIDERBERGER, Doris (1988): Formenvielfalt in der Fremderziehung: zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart.

NORMANN, Edina (2003): Erziehungshilfen in biographischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich. Weinheim, Basel, Berlin.

OCHS, Matthias (2008): Kooperation und Partizipation als Kernprozesse in der Jugendhilfe – systemische Folgerungen aus JULE, JES, EVAS und Co. Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung, Heft 3 (S. 175-185).

OELKERS, N. & OTTO, H.-U. & ZIEGLER, H. (2008): Handlungsbefähigung und Wohlergehen – Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Otto & Ziegler (Hrsg.) (S. 85-89).

OELKERS, N. & SCHRÖDTER, M. (2008): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Otto & Ziegler (Hrsg.) (S. 143-161).

OPP, Günther & FINGERLE, Michael & FREITAG, Andreas (Hrsg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel.

OSWALD, Hans (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser & Prenal (Hrsg.) (S. 71-87).

OSWALD, Hans & KRAPPMANN, Lothar (1991): Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart (S. 201-216).

OTTO, H.-U. & OELRICH, G. & MICHEEL, H.-G. (Hrsg.) (2003): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Darmstadt

OTTO, H.-U. & THIERSCH, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied.

OTTO, H.-U. & ZIEGLER, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

OTTO & ZIEGLER (2008): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto & Ziegler (Hrsg.) (S. 9-13).

PERMIEN, Hanna (2009): Gesundheitsförderung und Prävention – neue Themen in den Hilfen zur Erziehung? Forum Erziehungshilfe, Heft 4 (S. 202-205).

PETERS, Friedhelm (2006a): Die Organisation der Jugendhilfe und ihre herrschenden Diskurse – Widersprüchlichkeiten und sozialpolitische Herausforderungen. In: Knuth & Koch & Nüsken & Wolff (Hrsg.) (S. 165-190).

PETERS, Friedhelm (2006b): Zum Stichwort: Wirkungsorientierung/ wirkungsorientierte Steuerung. Forum Erziehungshilfe, Heft 5 (S. 260 f.).

PETERS, Friedhelm (2008): „Achtundsechzig“ und die Wiederentdeckung der praktischen Gesellschaftskritik. Forum Erziehungshilfe, Heft 5 (S. 260-267).

PETERSEN, Kerstin (2002): Partizipation. In: Schröder & Struck & Wolff (S. 909-924).

PETERSEN, Lars-Eric (1994): Selbstkonzept und Informationsverarbeitung. Der Einfluß des Selbstkonzepts auf die Suche und Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen und auf die Personenwahrnehmung. Essen.

PETKO, Dominik (2004): Gesprächsformen und Gesprächsstrategien im Alltag der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Göttingen.

PLANUNGSGRUPPE PETRA (Hrsg.) (1980): Studien zur Heimerziehung. Erfahrungen und Konzepte bei der Realisierung einer pädagogisch-therapeutischen Modelleinrichtung. Frankfurt/Main.

PLANUNGSGRUPPE PETRA (1991): Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung – ein empirischer Beitrag zum Problem der Indikation. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris.

PLOTT, Roger (2002): Öffentliche Jugendhilfe. Wege zum Leitungshandeln. Regensburg, Berlin.

PLUTO, Liane (2008): Partizipation zwischen Bedenken und positiver Utopie – Sichtweisen von Fachkräften auf Beteiligung. Forum Erziehungshilfe, Heft 4 (S. 196-200).

PLUTO, Liane & GRAGERT, Nicola & SANTEN, Eric van & SECKINGER, Mike (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München.

POLUTTA, Andreas (2006): Der Blick auf pädagogische Effekte und wissenschaftliche Evidenz. Wirkungsorientierung in Jugendhilfepraxis und Jugendhilfeforschung. Forum Erziehungshilfe, Heft 5 (S. 267-272).

RAUSCHENBACH, Thomas & SCHILLING, Matthias (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunden und Perspektiven. Weinheim und München.

REICH, Kersten (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin.

RITSCHER, Wolf (Hrsg.) (2005): Systemische Kinder- und Jugendhilfe. Anregungen für die Praxis. Heidelberg.

RITSCHER, Wolf (2008): Systemische Soziale Arbeit – Systemische Kinder- und Jugendhilfe: Kritische Anmerkungen zu einem Konzept mit Hochkonjunktur. Kontext, Heft 2 (S. 143-161).

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Leonore (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim, Berlin, Basel.

ROTTHAUS, Wilhelm (Hrsg.) (2002): Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Heidelberg.

SATIR, Virginia (1978): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. München.

SCHEMMEL, Heike & SCHALLER, Johannes (Hrsg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen.

SCHINDLER, Hans (Hrsg.) (1999a): Un-heimliches Heim. Von der Familie ins Heim und zurück!?! Familientherapeutische und systemische Ideen für die Heimerziehung. Dortmund.

SCHINDLER, Hans (1999b): Familientherapeutisch orientierte Arbeit im Heim. In: Schindler (Hrsg.) (S. 37-53).

SCHLEIFFER, Roland (2007): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Weinheim und München (1. Auflage 2001).

SCHLIPPE, Arist von & SCHWEITZER, Jochen (1999): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen (1. Aufl. 1996).

SCHLIPPE, Arist von & SCHWEITZER, Jochen (2006): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. Göttingen.

SCHMID, Marc (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim und München.

SCHMIDT, Gunther (1991): „Wer einigermaßen der Gleiche bleiben will, muss sich ständig verändern...“ Familiendynamik 2 (S. 145-163).

SCHMIDT, Gunther (2002): Kompetente jugendliche Kunden und Familien als kotherapeutische Helfersysteme – das Hardberg-Modell einer stationären systemisch-hypnotherapeutischen Jugendlichen-Psychosomatik. In: Rotthaus (Hrsg.) (S. 313-358).

SCHMIDT, Martin H. (2000): Neues für die Jugendhilfe? Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie . Freiburg.

SCHNEID, Konrad (1987): Selbstkonzeptförderung als grundlegende Erziehungsaufgabe. Pädagogische Welt 1 (S.33-38).

SCHRAPPER, Christian (2004): ... und wer sind die besseren Eltern? Anmerkungen zur Zusammenarbeit professioneller Pädagoginnen und Pädagogen mit Herkunftseltern. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (S. 181-198).

SCHRAPPER, Christian (2006): Heimerziehung in den 1950er und 60er Jahren im Kalmenhof. Konzeption – Praxis – Kritik. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen – die Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren, die Heimkampagne und die Heimreform. Tagungsdokumentation. Kassel. (S. 37–54).

SCHRÖER, Wolfgang & STRUCK, Norbert & WOLFF, Mechthild (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München.

SCHULZ VON THUN, F. & RUPPEL, J. & STRATMANN, R. (2007): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg.

SCHWEITZER, Jochen: Systemische Jugendlichenpsychotherapie: Ein Multi-System-Ansatz bei dissozialem, delinquentem und gewalttätigem Verhalten Jugendlicher. In: Rotthaus (Hrsg.) (S. 185-204).

SIELAND, Bernhard (2003): Das Problem der Eignung in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen. In: Gabriel & Winkler (Hrsg.) (S. 74-83).

SMITH, E. & GRAWE, K. (2003): Die funktionale Rolle von Ressourcenaktivierung für therapeutische Veränderungen. In: Schemmel, Heike & Schaller, Johannes (Hrsg.) (S. 111-122).

SNOW, Charles W. (1989): Infant development. Prentice Hall, New Jersey.

SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS – KINDERDORF e.V. (2000) (Hrsg.): Zurück zu den Eltern. Praxisband 2 der SPI-Schriftenreihe. München

SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS – KINDERDORF e.V. (2004) (Hrsg.): Herkunftsfamilien in der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation 3. München.

SPIEGEL, Hiltrud von (2006): Wirkungsevaluation und Wirkungsdialekt in der Jugendhilfe. Was ist realistische Erwartung, was Ideologie? Forum Erziehungshilfe, Heft 5 (S. 273-277).

STATISTISCHES BUNDESAMT (2009): Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Verfügbar über:
www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/sites/destatis/Internet/DE/content/Statistik...
 [Zugriff am 07.04.2009].

STEINER, Therese & BERG, Insoo Kim (2005): Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg.

STIENSMEIER-PELSTER, Joachim (1994): Attribution und erlernte Hilflosigkeit. In: Försterling & Stiensmeier-Pelster (S. 185-211).

STORK, Remi (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim und München.

STRAUB, Jürgen (1998): Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: Assmann, A. (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität. Frankfurt a.M. (S. 73-104).

STRAUSS, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

STRUCK, Norbert (2002): Kinder- und Jugendhilfegesetz / SGB VIII. In: Schröer & Struck & Wolff (Hrsg.) (S. 529-544).

STRUCK, Norbert & GALUSKE, Michael & THOLE, Werner (Hrsg.) (2003): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen.

STRUCK, Norbert & GALUSKE, Michael & THOLE, Werner (2003): Von der Heimerziehung zu den Erzieherischen Hilfen – Rückblick auf eine Reformgeschichte. In: Struck & Galuske & Thole (Hrsg.) (S. 11-16).

STRUEBING, Jörg (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 54, Heft 2 (S. 318-342).

STRUEBING, Jörg (2006): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack & Marotzki & Meuser (Hrsg.) (S. 154-156).

TAUBE, Kathrin (2000): Von der Elternarbeit zur systemischen Familienarbeit in der Heimerziehung. In: SOS Kinderdorf (Hrsg.) (S. 16-73).

TILLMANN, Klaus-Jürgen (1993): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg.

TISCHNER, Wolfgang (2009): Heimerziehung. In: Becker-Textor & Textor: SGB VIII - Online – Handbuch. Verfügbar über: www.sgbviii.de/S113.html [Zugriff am 12.09.09].

TREDE, Wolfgang (2005): Hilfen zur Erziehung. In: Otto & Thiersch (Hrsg.) (S. 787-803).

WATZLAWICK, Paul (Hrsg.) (2003): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München (1. Aufl. 1985).

WEINER, Bernard (1994): Sünde versus Krankheit. Die Entstehung einer Theorie wahrgenommener Verantwortlichkeit. In: Försterling & Stiensmeier-Pelster (Hrsg.) (S. 1-25).

WELTER-ENDERLIN, Rosmarie & HILDENBRAND, Bruno (Hrsg.) (2006): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg.

WELTER-ENDERLIN, Rosemarie (2006): Einleitung. Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.) (S. 7-19).

WERNER, Emmy E. (2006): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.) (S. 28-42).

WIELAND, Norbert u.a. (1992): Ein Zuhause – kein Zuhause: Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg im Breisgau.

WIGGER, Annegret (2005): Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimaltag. Opladen.

WINKELMANN, Iris (2009): Eltern und Betreuer/innen als Ressource in der stationären Jugendhilfe. In: Natho, Frank (Hrsg.): Hinter dem Horizont geht's weiter. Systemische Wege und Lösungen für Beratung und Erziehung. Dessau.

WINKLER, Michael (2003): Übersehene Aufgaben in der Heimerziehungsforschung. In: Gabriel & Winkler (Hrsg.) (S. 148-166).

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal] 1 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net> [Zugriff am 19.02.2006].

WOLF, Klaus (Hrsg.) (1993): Entwicklungen in der Heimerziehung. Münster.

WOLF, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung: eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster.

WOLF, Klaus (2002): Hilfen zur Erziehung. In: Schröder & Struck & Wolff (Hrsg.) (S. 631-645).

WOLF, Klaus (2003): Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: Struck & Galuske & Thole (Hrsg.) (S.19-36).

WOLF, Klaus (2007): Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. Münster.

ZIEGLER; Holger (2006): What Works? – Probleme einer ‚Wirkungsorientierung‘ in der Sozialen Arbeit. Forum Erziehungshilfe, Heft 5 (S. 262-266).

ANHANG

Interviewleitfäden	249
Kategorienschemata	253
Abstract	258

INTERVIEWFRAGEN:**Leitung:**

- Der systemische Ansatz ist in Ihrem Konzept verankert. Wie achten Sie darauf, dass dieser umgesetzt wird? Wie sieht das konkret aus? (Beispiele)
- Reflexionsstruktur der Einrichtung: Teamgespräche, Fallgespräche, Supervisionen, Gesamtkonferenzen etc. Wie oft und mit welchen Schwerpunkten finden diese statt?
- Wie ist die Arbeit in den Gruppen organisiert? (Dienstplan, Betreuungsschlüssel, Bezugsbetreuersystem etc.)
- Nehmen Ihre Mitarbeiter/innen regelmäßig an Fortbildungen teil? Geben Sie bestimmte Schwerpunkte vor?
- Wie viele Mitarbeiter haben eine systemische Weiterbildung?
- Wie nutzen Sie die (persönlichen) Ressourcen Ihrer Mitarbeiter?
- Wer führt in Ihrer Einrichtung die Elternarbeit durch? Wie sieht diese konkret aus?
- Gibt es Besonderheiten in Ihrer Gestaltung des Hilfeplanungsprozesses?

INTERVIEWFRAGEN:**Betreuer/innen:**

- Erfassung der Daten: Alter, Geschlecht, Qualifikation, Arbeitsbereich, seit wann in der Einrichtung tätig?
- Arbeiten Sie gerne in der Gruppe / Einrichtung?
- Fühlen Sie sich in Ihrer Arbeit durch die Einrichtungsleitung unterstützt?
Wenn ja / wenn nein: was bedeutet das für Ihre Arbeit?
- Was unterstützt Sie (sonst noch) in Ihrer Arbeit? / gibt Ihnen Kraft, diese Arbeit machen zu können? (privater Rückhalt / Motivation / Qualifikation)
- Wie ist die Arbeit in der Gruppe organisiert?
Gibt es ein Bezugsbetreuersystem?
- Wie nutzen / fördern Sie die Ressourcen der betreuten Kinder und Jugendlichen?
- Wie sieht die Eltern – bzw. Familienarbeit in Ihrer Gruppe konkret aus?

Wie oft finden Eltern / Familiengespräche statt?

Wer führt diese durch?

Welches Setting?

Übernehmen die Eltern Aufgaben in der Gruppe?

Erleben Sie die Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen als Ressource?

Auf welche Weise?

Entsteht häufig eine Konkurrenz zu den Eltern?

Bei welchen Eltern ist Ihrer Meinung nach Elternarbeit nicht sinnvoll?

Welche Ziele haben Sie mit der Elternarbeit?

INTERVIEWFRAGEN:

Kinder und Jugendliche:

- Erfassung der Daten: Alter, Geschlecht, seit wann in der Gruppe? Gab es vorher schon andere Maßnahmen (andere Einrichtungen, SPFH etc.)?
Entfernung zum Elternhaus

- Warum lebst du hier in der Gruppe? / Was hat dazu geführt, dass du hier eingezogen bist?

Wie wurde dir von den Erwachsenen (deinen Eltern, Jugendamt, Betreuer/innen in der Gruppe) erklärt, warum du hier leben sollst?

Hast du die Gründe damals verstanden und akzeptiert?

- Wie viel Kontakt hast du zu deiner Familie?
Wie oft siehst du deine Eltern/Geschwister?
Wie oft telefonierst du mit Ihnen?
Wie geht es dir damit?
- Durch was / wen fühlst du dich am meisten unterstützt?
- Welche Menschen sind wichtig für dich?
- Fühlst du dich hier von den Betreuern/Betreuerinnen unterstützt?
- Was ist hier gut?
- Kannst du bei der Hilfeplanung mitreden?
- Was möchtest du für dich erreichen?
- Mit wem kannst du über deine Ziele sprechen?
Wer unterstützt dich darin?

- Was ist deiner Meinung nach hilfreich für:
 - ... deine schulische und berufliche Zukunft?
 - ... den Umgang mit anderen Menschen und die Gestaltung von Beziehungen?
 - ... die Alltagsbewältigung?
 - ... den Umgang mit deiner Familie?

KATEGORIENSHEMA I:**RESSOURCEN - Kategorien für Aussagen der Kinder und Jugendlichen:****I SELBSTSTÄNDIGKEIT**

- Ia) Selbstständigkeit
- Ib) Autonomiestreben
- Ic) Selbstreflexion

II BETREUUNG / GRUPPE / BETREUER/INNEN

- Ila) Gruppe als Schutzraum
- Ilb) Betreuer/innen
- Ilc) Leben in der Gruppe (Mitbewohner/innen, Freizeitaktivitäten)

III FAMILIE**IV NETZWERK**

- IVa) Freunde/innen – hier auch Eltern der Freunde/innen
- IVb) Hobbies/Vereine

V SCHULE / AUSBILDUNG

KATEGORIENSHEMA II:**RESSOURCENFÖRDERUNG durch Betreuer/innen****I INDIVIDUELLE FÖRDERUNG**

- Ia) Blick auf (gelebte) (vorhandene) Ressourcen
- Ib) Schaffen von Erfolgserlebnissen
- Ic) Lob
- Id) Reflexion
- Ie) Verantwortung übernehmen

II BEZIEHUNGSARBEIT – SICH SELBST ALS RESSOURCE ZUR VERFÜGUNG STELLEN**III RESSOURCENFÖRDERUNG INNERHALB DES GRUPPENALLTAGS**

- IIIa) Zeitmanagement
- IIIb) Gestaltung
- IIIc) Freizeitaktivitäten

IV FAMILIENARBEIT**V FÖRDERUNG DES NETZWERKS**

VI RESTE

KATEGORIENSHEMA III:

AUSSAGEN ZUR EINRICHTUNGSLEITUNG (Betreuer/innen)

I KOMMUNIKATION

I a) Klarheit

I b) Offenheit / Zuhören

I c) Streitkultur

II UNTERSTÜTZUNG / FÖRDERUNG

III AUTONOMIE GEWÄHREN

III a) Eigene Vorstellungen verwirklichen lassen

IV WERTSCHÄTZUNG

V FACHKOMPETENZ

XX DIVERSES

KATEGORIENSCHEMA IV:**Motivation, den Job zu machen – Aussagen der Betreuer/innen****I EIGENMOTIVATION****II ENTSCHEIDUNG FÜR DEN JOB****III MOTIVATION DURCH DIE ARBEIT MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN****IV PRIVATER AUSGLEICH****V WEITERBILDUNG****VI TRÄGER****VII KOLLEGEN**

VII a) Team

VII b) Kollegen aus der Einrichtung

ABSTRACT

Die stationäre Jugendhilfe nach § 34 SGB VIII steht vor der Herausforderung, für Jugendliche, die in der Regel in belasteten Familien aufgewachsen sind und in ihrem bisherigen Leben nicht ausreichend gefördert wurden, Entwicklungsperspektiven zu schaffen.

Ein Zugriff auf interne und externe Ressourcen ermöglicht den Jugendlichen, zukünftigen Anforderungen ihren Möglichkeiten entsprechend zu begegnen. Wie kann dieser Zugriff gefördert werden?

Einen Ansatz hierfür bietet die systemische Theorie, die das Anknüpfen an die „innere Landkarte“ der Jugendlichen und den Respekt und die Wertschätzung bisheriger Lebenserfahrungen in den Vordergrund stellt. Eine systemisch-ressourcenorientierte Pädagogik bezieht die Arbeit mit der Herkunftsfamilie und/oder der Herkunftsgeschichte der Jugendlichen als einen Schwerpunkt in den pädagogischen Alltag ein und fördert die Selbstaktivierung der Jugendlichen.

Um eine konkrete Vorstellung von dieser Pädagogik zu bekommen, wurden zwei Jugendhilfeeinrichtungen untersucht, die nach systemischem Konzept arbeiten.

Ergebnis der empirischen Untersuchung ist, dass die interviewten Jugendlichen die stationäre Jugendhilfe als Ressource erleben, die sie für ihr Ziel der Verselbstständigung nutzen. Eine besondere Bedeutung kommt hier den Betreuer/innen zu, die die Jugendlichen als unterstützend erleben. Auf verlässliche erwachsene Bezugspersonen zurückgreifen zu können, stellt eine Qualität dar, die die Jugendlichen an der stationären Unterbringung schätzen.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte stellen sich als Ressource zur Verfügung und bieten den Jugendlichen damit Entwicklungschancen.

Theoretisch ergänzt wurde der systemische Ansatz um das Salutogenese-Konzept. Die im Kohärenzgefühl enthaltenen Aspekte von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit stellen einen wichtigen Motor für die Identitätsentwicklung dar und fördern einen situationsangemessenen Zugriff auf Ressourcen.

Eine systemische Pädagogik trägt dazu bei, die Wohngruppe zum „lohnenden Lebensort“ (Wolf 2003) zu machen und das Gefühl der Handlungsfähigkeit der Jugendlichen zu stärken.